

Skalenbuch

Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht

Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen

*Matthias Jerusalem, Stephanie Drössler, Dietmar Kleine,
Johannes Klein-Heßling, Waldemar Mittag, Bettina Röder*

Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie

2009

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	3
1.... Einleitung	5
2. Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung und Demokratiekompetenz.....	6
3. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: FoSS – ein Fortbildungsprogramm	6
3.1. <i>Inhaltliche Schwerpunkte des Fortbildungsprogramms FoSS: Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten, Proaktives Handeln</i>	<i>6</i>
3.2. <i>Nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht.....</i>	<i>7</i>
3.3. <i>Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen</i>	<i>8</i>
4. Befunde.....	9
5. Literatur	10
6. Skalen zur Erfassung von Schülermerkmalen	11
7. Skalen zur Erfassung von Lehrermerkmalen	71

Vorwort

In der pädagogisch-psychologischen Forschung werden ständig neue Messinstrumente entwickelt, die sich zum Teil empirisch gut bewähren. Es ist sinnvoll, solche Instrumente einer breiteren Fachöffentlichkeit zugänglich zu machen und damit gewonnene Ergebnisse auszutauschen. Der vorliegende Band dient dazu, psychometrische Skalen zu dokumentieren, die wir im Rahmen eines Forschungsprojektes zur „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“ bei 17 Interventionsschulen und sechs Kontrollschulen aus den Bundesländern Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen über einen Längsschnitt von drei Jahren viermal zum Einsatz gebracht haben.

Die meisten Skalen haben wir selbst innerhalb unseres Forschungsteams entwickelt, aber auch Instrumente aus früheren Studien weitergeführt und teils auch fremde Skalen übernommen bzw. einzelne Aussagen aus anderen Instrumenten verwendet und diese neu zusammengestellt. Alle Skalen sind hier so dokumentiert, dass erkennbar ist, welche Autorinnen bzw. Autoren ursprünglich oder für die hier gültige Neufassung verantwortlich zeichnen.

Wir möchten dieses Material anderen Kolleginnen und Kollegen auf diese Weise zugänglich machen. Wer die Skalen in der Forschung einsetzen möchte, ist herzlich willkommen, dies zu tun. Wir würden uns freuen, wenn die Erfahrungen mit diesen Skalen mit uns geteilt würden und eventuell auch ein Datenaustausch zwischen verschiedenen Projekten erwogen wird.

Wir danken der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), der Jacobs Foundation und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung für die finanzielle Förderung des Vorhabens. Wir danken insbesondere allen beteiligten Schulen für ihre Mitarbeit.

Wir wünschen diesen Skalen eine größere Verbreitung und hoffen, dass sie die Forschung nachhaltig inspirieren.

Berlin, im Januar 2009

Prof. Dr. M. Jerusalem

Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht

Beteiligte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler



Prof. Dr. Matthias Jerusalem



Dipl.-Psych. Stephanie Drössler



Dr. Dietmar Kleine



Dr. Johannes Klein-Heßling



Prof. Dr. Waldemar Mittag



Dipl.-Psych. Bettina Röder



Annette Richter (Sekretärin)

Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht

1. Einleitung

Die Forschung zeigt, dass Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in vielfältiger Hinsicht positive Einflüsse nehmen (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2002; Jerusalem & Hopf, 2002; Zimmerman, 2000). Sie fördern schulisches und berufliches Interesse, Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit, allgemeine Zufriedenheit, Lebensqualität und Gesundheit. Defizite in Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung haben entsprechend negative Effekte, die bei Risikoschülern gut zu beobachten sind. Risikoschüler sind Schüler mit geringen Selbstwirksamkeitserwartungen und schwachen Handlungskompetenzen, die in der Schule Misserfolge und Demütigung, Sinnlosigkeit und Fremdbestimmung erleben, wenig Anerkennung und soziale Eingebundenheit erfahren, das Schulklima als negativ empfinden und Probleme in der Kommunikation mit Mitschülern und Lehrern haben. Mögliche Folgen sind Schulangst, Schulverdrossenheit, mangelnde Motivation, Desinteresse in der Schule, Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit.

Zur Vermeidung solch negativer Entwicklungen kann die Schule einen wichtigen Beitrag leisten. Da wesentliche Defizite subjektiv geringe Handlungskompetenzen, Desinteresse und soziale Probleme sind, ist es wichtig, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sowie intrinsische Motivation und soziale Fertigkeiten von Schülern zu stärken. Ein Unterricht, dem dies gelingt, ist präventiv. Er hat nicht nur positive Auswirkungen auf schulisches Lernen, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Entwicklung der Schüler. Zugleich führt er zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität, der Lehrer-Schüler-Interaktion und auch der Selbstwirksamkeit von Lehrkräften im Hinblick auf eine erfolgreichere und befriedigendere Bewältigung der beruflichen Anforderungen und des schulischen Alltags (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002).

Entsprechend diesen theoretischen und empirischen Erkenntnissen haben wir am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie auf der Grundlage der Theorie der Selbstwirksamkeit von Bandura (Bandura, 1997; Schunk & Miller, 2002; Schwarzer & Jerusalem, 2002) und der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (Deci & Ryan, 2002; La Guardia & Ryan, 2002) systematisch unterrichtsbezogene Fördermöglichkeiten entwickelt und ein Programm zur *Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS)* konzipiert.

Im Folgenden werden zunächst die Begriffe der Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung erläutert und das Förderprogramm kurz vorgestellt. Anschließend wird eine längsschnittliche Interventionsstudie zur Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht skizziert. Den zentralen Teil des vorliegenden Bandes stellen dann die Dokumentation der bei der Evaluation des Förderprogramms verwendeten Skalen und deren psychometrischer Konstrukte dar; im ersten Teil werden die Schüler-, im zweiten Teil die Lehrerskalen dokumentiert.

2. Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung

Selbstwirksamkeit bezeichnet das Vertrauen in die persönlichen Kompetenzen, Schwierigkeiten aus eigener Kraft meistern zu können, und Selbstbestimmung charakterisiert das Gefühl, dass grundlegende menschliche Bedürfnisse nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben erfüllt werden. Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sind wichtige Voraussetzungen für den Erwerb lebenspraktischer Schlüsselqualifikationen wie Motivation zum und Freude am Lernen, soziale Kompetenzen und allgemeine Problemlösefähigkeiten, die wiederum die Bewältigung von Anforderungen nachhaltig unterstützen.

Selbstwirksamkeit und Freiräume für Selbstbestimmung sind eng miteinander verbunden und beeinflussen sich wechselseitig. Selbstwirksame Menschen, die überzeugt sind, ihr eigenes Leben aktiv gestalten zu können, empfinden auch häufiger Gefühle von Selbstbestimmung als wenig selbstwirksame Menschen. Sie erleben, dass sie ihre Handlungen frei wählen bzw. mit sich selbst vereinbaren können (Autonomie), soziale Beziehungen knüpfen können und akzeptiert werden (soziale Eingebundenheit) sowie Handlungen selbst planen und ausführen können (Kompetenzerleben). Andererseits gelingt Selbstwirksamkeitsförderung in der Schule dann besser, wenn Schule Freiräume für Selbstbestimmung bereitstellt mit entsprechenden Angeboten von Handlungsoptionen, einem Klima sozialer Aufgeschlossenheit und Möglichkeiten für Erfolgserfahrungen.

3. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: FoSS – ein Fortbildungsprogramm

Die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung in der Schule stellt vor allem Anforderungen an die Qualität des alltäglichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, die bisher weder in der Berufsausbildung noch berufsbegleitend vermittelt wurden. Deshalb sind Trainings- und Fortbildungsprogramme zum Aufbau entsprechender Unterrichts- und Motivierungsstrategien notwendig. Ziel einer solchen Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern muss sein, sie zu befähigen, im regulären Unterricht bei ihren Schülerinnen und Schülern Selbstwirksamkeit, Selbstbestimmung, Motivation und Sozialverhalten zu fördern und gleichzeitig ihr eigenes Kompetenzerleben zu stärken und ihre beruflichen Belastungen zu reduzieren. Dieses Ziel wird mit dem Fortbildungsprogramm FoSS (Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht) angestrebt.

3.1 Inhaltliche Schwerpunkte des Fortbildungsprogramms FoSS: *Motiviertes Lernen, Kompetentes Sozialverhalten, Proaktives Handeln*

FoSS bezieht sich bei der Vermittlung förderlicher Unterrichtsstrategien auf drei inhaltliche Schwerpunkte:

- Der erste Schwerpunkt „*Motiviertes Lernen*“ zielt auf die Förderung von schulischer Selbstwirksamkeit, Erfolgszuversicht und Abbau von Hilflosigkeit durch individualisierende Motivationsstrategien (Bezugsnormorientierung, Transparenz, Lern- und Leistungsraum, Portfolio).

- Der zweite Schwerpunkt „*Kompetentes Sozialverhalten*“ bezieht sich auf die Unterstützung der Entwicklung von sozialen Handlungskompetenzen, etwa durch Förderung der sozialen Selbstwirksamkeit, der Kooperation in Teams und der Stärkung des Klassenklimas.
- Im dritten Schwerpunkt „*Proaktives Handeln*“ geht es um die Förderung der allgemeinen Selbstwirksamkeit etwa durch den Erwerb von Handlungskompetenzen in verschiedenen Lebensbereichen, von Problemlösekompetenzen und Lernstrategien mithilfe des Proaktiven Handlungsmodells.

3.2 Nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht

Um die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung (Implementation) von Förderstrategien in den Unterricht zu erhöhen, wurden auf der Basis bisheriger Forschungserkenntnisse für das vorliegende Fortbildungsprogramm folgende wichtige Rahmenbedingungen umgesetzt (vgl. Paul & Volk, 2002; Veenman, Beems, Garret & Op-de-Weegh, 1999; Yamnill & McLean, 2001):

- Die Fortbildung erfolgte gemeinsam in einem Lehrerteam, so dass die Inhalte auch im alltäglichen beruflichen Arbeiten gemeinsam diskutiert und umgesetzt werden konnten. Einzelfortbildungen machen wenig Sinn, da die Unterstützung im beruflichen Alltagsgeschehen oft fehlt und damit die inhaltliche Umsetzung in der Schule schnell versandet.
- Die Fortbildungsinhalte wurden praxisnah gestaltet und waren in alltägliches Unterrichtshandeln integrierbar, da Theorielastigkeit oder die Notwendigkeit besonderer Maßnahmen eher ungünstig sind.
- Die Kommunikation über die Inhalte der Fortbildung sollte am Arbeitsplatz aufrechterhalten und durch externe Beratungsmöglichkeiten kontinuierlich unterstützt werden.

Für eine nachhaltige Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung durch effektives Unterrichtshandeln hat das Fortbildungskonzept somit folgende wesentliche Bedingungen realisiert:

- Fortbildung in Lehrerkollegien bzw. Lehrerteams;
- Vermittlung und Verständnis von Theorie-Praxis-Bezügen;
- Integrierbarkeit der Maßnahmen in den regulären Unterricht;
- Begleitung und Betreuung der Lehrerinnen und Lehrer bei der Umsetzung in den Schulalltag.

Unter Berücksichtigung dieser Rahmenbedingungen zur nachhaltigen Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung ist alltägliches Unterrichtshandeln Gegenstand des Fortbildungskonzepts. In Workshops zu den jeweiligen inhaltlichen Schwerpunkten wurden zunächst gemeinsam mit Lehrern als Unterrichtsexperten Handlungsstrategien zur Förderung von Schülern entwickelt und dann an das Curriculum verschiedenster Unterrichtsfächer angepasst. Zugleich wandte sich die Fortbildung an Kollegien bzw. Lehrerteams, die ein gemeinsames Interesse in die Schule bringen, sich in schulinternen Projektteams gegenseitig beraten und helfen, möglichst viele Schüler gleichzeitig und konsistent erreichen und auch auf externe wissenschaftliche Beratung zurückgreifen können sollten.

3.3 Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen

Die Abbildung 1 zeigt den zeitlichen Ablauf des Förderprojekts. Kerne waren drei Fortbildungsworkshops, die in jährlichen Abständen über insgesamt drei Jahre (2003-2006; im ersten und zweiten Jahr die Module Motiviertes Lernen bzw. Kompetentes Sozialverhalten, im dritten Jahr das Modul Proaktives Handeln) jeweils zu Beginn eines Schuljahres stattfanden. Die innerschulische Umsetzung bzw. Implementation der Unterrichtsmaßnahmen erfolgte dann im Laufe des weiteren Schuljahres durch in den Workshops festgelegte Lehrerteams. In der Mitte jedes Schuljahres bot eine zusätzliche Zwischenkonferenz die Möglichkeit, Erfahrungen zwischen Schulen auszutauschen und weitere Maßnahmen bis zum Ende des Schuljahres zu planen.

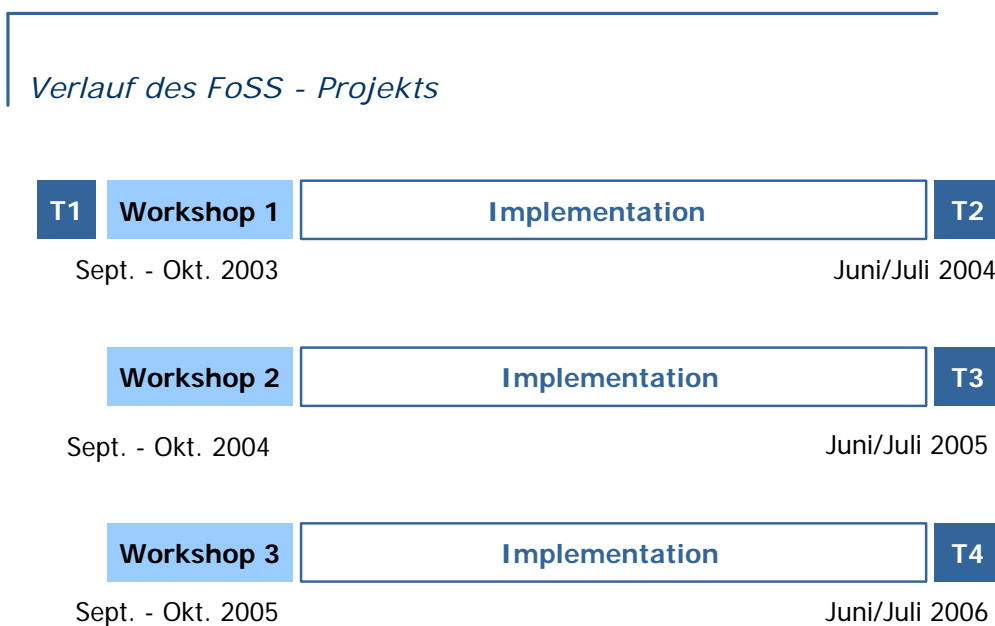


Abbildung 1. Zeitlicher Ablauf des FoSS-Projekts

Anmerkungen. T1, T2, T3, T4 = Messzeitpunkte

Interessenten an dieser Fortbildung mussten neben der Workshopteilnahme eine Reihe weiterer Verpflichtungen eingehen, wie die Bereitschaft, in einem Schulteam mitzuwirken, sich neben den Workshops auch an der Umsetzung in der Schule zu beteiligen und sich dabei längerfristig über drei volle Jahre zu engagieren sowie eine wissenschaftliche Evaluation mit zu tragen. Inwieweit mittels der Maßnahmen die beabsichtigten Ziele erreicht werden können, wurde in den teilnehmenden Schulen (und Kontrollschulen) anhand von jährlichen Befragungen ermittelt. Die Befragungen zum Zwecke der Evaluation fanden vor Beginn des ersten Workshops und zum Ende eines jeden Schuljahres bei Schülern und Lehrern statt, so dass insgesamt vier Messzeitpunkte vorliegen. Die Tabellen 1 und 2 informieren über die jeweiligen Stichproben. Sie finden sich am Beginn der jeweiligen Skaldokumentation. Bevor ausführliche Informationen zu den Skalen und ihren statistischen Kennwerten folgen, noch einige Erläuterungen zu den Befunden des Projekts.

4. Befunde

Die im Rahmen von Workshops vermittelten Fortbildungsinhalte und empfohlenen Unterrichtsstrategien wurden von der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmer als verständlich, sinnvoll, praxisrelevant und anwendbar eingeschätzt, und die zu den Workshops zurückgemeldeten Gesamteindrücke waren insgesamt gut. Bezüglich der Umsetzung der Unterrichtsstrategien in der Schule konnte festgestellt werden, dass die meisten Lehrkräfte diese Maßnahmen verstärkt genutzt und dabei erlebt haben, dass sich auf Schülerseite angezielte Kriterien des Sozialverhaltens und des Motivierten Lernens sowie des Problemlösens in gewünschter Weise veränderten. Die erlebten Veränderungen waren umso stärker je häufiger entsprechende Maßnahmen umgesetzt wurden.

Der Grad der Umsetzung von Maßnahmen erwies sich ebenfalls als bedeutsam für zu beobachtende Veränderungen in Förderkriterien auf der Schülerseite, wie beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen. Das zentrale Evaluationsergebnis zur Gesamtwirksamkeit des Förderprojekts im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler ist, dass sich an den Projektschulen günstigere Entwicklungen bezüglich der Selbstwirksamkeitserwartungen (Allgemeine, Soziale, Schulische und auf Teamfähigkeit bezogene Selbstwirksamkeit), der Hilflosigkeit, der erlebten Lehrerfürsorglichkeit im Bereich des Sozialklimas sowie der wahrgenommenen Transparenz im Unterricht einstellten als in Vergleichsschulen, die nicht an dem Förderprojekt teilgenommen hatten.

Neben günstigen Wirkungen auf Schülerinnen und Schüler zeigten sich auch bei den Lehrenden bzw. Lehrerteams positive Effekte der Programmteilnahme. Die Lehrerteams beurteilten die Teilnahme am Projekt als sinnvoll und nützlich für sich persönlich, sie erlebten weitgehend Unterstützung bei ihrer Arbeit sowie Kooperation im Kollegium. Zudem ergaben sich aus Sicht der beteiligten Lehrerteams bzw. Kollegien eine Reihe positiver Änderungen des sozialen Klimas an der Schule (Umgang mit Schülern, Unterrichtsprozesse, kollegiale Zusammenarbeit etc.). Diese positive Gesamteinschätzung des Projektes durch die Lehrkräfte spiegelte sich ebenfalls in zahlreichen Interviewäußerungen wider.

Überdies zeigte sich, dass bei den am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern im Vergleich zu ihren Kolleginnen und Kollegen, die nicht teilgenommen hatten, im Laufe der drei Jahre positivere Entwicklungen ihrer beruflichen und kollektiven Selbstwirksamkeit, ihrer erlebten Belastung und Burnout-Anfälligkeit eintraten. Dies macht deutlich, dass nicht nur die Selbstwirksamkeit von Schülern sondern auch die Selbstwirksamkeit von Lehrern gefördert werden konnte, im Wesentlichen deshalb, weil über Fördermaßnahmen im Unterricht Entlastungen entstehen, von denen Lehrer als Unterrichtsmoderatoren profitieren.

Insgesamt lässt sich sagen, dass das Projekt im Hinblick auf seine Förderabsichten und erzielten Wirkungen sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer als erfolgreich beurteilt werden kann.

In den nun folgenden Teilen dieses Bandes werden die zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen bei den Befragungen verwendeten Instrumente und ihre psychometrischen Kennwerte detailliert dokumentiert.

5. Projektbezogene Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Eds.)(2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Fortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157-168.
- Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Eds.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (2002) (Hrsg.). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (S. 28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164-174.
- Jerusalem, M. & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Springer.
- Jerusalem, M. (2002). Kompetenz(förderung). In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch* (S. 270-273). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2004). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und der Differentiellen Psychologie* (S. 438-445). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2007). *Abschlussbericht des Forschungsprojekts Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- La Guardia, J.G. & Ryan, R.M. (2002). What adolescents need: A self-determination theory perspective on development within families, school, and society. In F. Pajares und T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 193-219). Greenwich: Information Page Publishing.
- Paul, G. & Volk, T.L. (2002). Ten years of teacher workshops in an environmental problem-solving model: Teacher implementation and perceptions. *The Journal of Environmental Education*, 33, 10-20.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wenn kreative Ansätze versanden: Implementation als verkannte Aufgabe. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 292-311.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54, 30-46.
- Schunk, D.H. & Miller, S.D. (2002). Self-efficacy and adolescents' motivation. In F. Pajares und T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 29-52). Greenwich: Information Page Publishing.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53), *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Veenman, S., Beems, D., Garret, S. & Op-de-Weegh, G. (1999). Implementation effects of a training program for self-regulated learning. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 148-159.
- Yarnill, S. & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 195-208.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

SKALEN ZUR ERFASSUNG VON SCHÜLERMERKMALEN

Förderung von Selbstwirksamkeit und
Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS)

Inhalt

BESCHREIBUNG DER STICHPROBE.....	13
ALLGEMEINE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (SWALL).....	14
SCHULBEZOGENE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (SWSCH).....	17
SOZIALE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (SWSOZ).....	19
SUBSKALA SOZIALE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG - KONTAKT (SWTAK).....	19
SUBSKALA SOZIALE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG - KONFLIKT (SWFLI).....	20
SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG TEAMFÄHIGKEIT (SWTF).....	24
SCHÜLERPERZIPIERTE LEHRERBEZUGSNORMORIENTIERUNG (SPLB).....	26
SUBJEKTIVE TRANSPARENZ DER KLASSENARBEIT (TRAN).....	29
LEISTUNGSDRUCK (LDRU).....	31
SELBSTBESTIMMUNG/AUTONOMIE (AUTO).....	33
MOTIVATIONALE ORIENTIERUNG.....	35
SUBSKALA LERNZIELORIENTIERUNG (LERO).....	35
SUBSKALA LEISTUNGSZIELE ANNÄHERUNG (LEIOA).....	35
SUBSKALA LEISTUNGSZIELE VERMEIDUNG (LEIOV).....	35
SCHULBEZOGENE HILFLOSIGKEIT (HELP).....	40
PRÜFUNGSANGST – BESORGTHEIT (TAIW).....	42
SCHÜLEREMOTIONEN LERNFREUDE UND LANGEWEILE.....	44
LERNFREUDE (FREU).....	44
LANGWEILE (LANG).....	44
PERSPEKTIVENÜBERNAHME (PERSP).....	47
HILFSBEREITSCHAFT (HILF).....	49
RIVALITÄT (RIV).....	51
FÜRSORGLICHKEIT DES LEHRERS (FUER).....	53
RESTRIKTIVITÄT (REST).....	55
ALLTAGSRELEVANZ VON UNTERRICHTSINHALTEN (ALLT).....	57
IDENTIFIKATION MIT DER SCHULE IDEN).....	59
BESCHWERDELISTE (BELI).....	61
HERAUSFORDERUNGS-, BEDROHUNGS- UND VERLUSTERLEBEN.....	63
SUBSKALA HERAUSFORDERUNG (CHAL).....	63
SUBSKALA BEDROHUNG (THRE).....	63
SUBSKALA VERLUST (LOSS).....	63
AKTIVES COPING (ACOP).....	67
EMOTIONALES COPING (ECOP).....	67
WEITERFÜHRENDE LITERATUR.....	70

Beschreibung der Stichprobe

	<i>MZP1</i>	<i>MZP2</i>	<i>MZP3</i>	<i>MZP4</i>
N	2771	2315	2211	1702
Geschlecht				
weiblich	1403 (51%)	1199 (52%)	1137 (52%)	861 (51%)
männlich	1365 (49%)	1099 (48%)	1064 (48%)	830 (49%)
Mittleres Alter (M, SD)	13,1 (1.1)	13,7 (1.1)	14,6 (1.0)	15,5 (.80)
Klassenstufe				
Klasse 5	64 (2%)	65 (3%)	--	--
Klasse 6	49 (2%)	53 (2%)	71 (3%)	--
Klasse 7	1348 (49%)	1197 (52%)	47 (2%)	38 (2%)
Klasse 8	878 (32%)	726 (31%)	1128 (51%)	--
Klasse 9	339 (12%)	252 (11%)	724 (33%)	1038 (61%)
Klasse 10	79 (3%)	22 (1%)	241 (11%)	598 (35%)
Klasse 11	--	--	--	28 (2%)
Schulform				
Gymnasium	977 (35%)	886 (38%)	853 (39%)	641 (38%)
andere Sekundar- schulformen	1794 (65%)	1429 (62%)	1358 (61%)	1061 (62%)
Interventions/Kontroll- Bedingung				
Kontrollgruppe	1481 (53%)	1249 (54%)	1087 (49%)	772 (45%)
Interventionsgruppe	1290 (47%)	1065 (46%)	1124 (51%)	929 (55%)

Alle Skalen mit dem Jahresvermerk 2007 und ohne weitere Literaturangabe, sind im Rahmen des Projektes „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (FoSS)“ entstanden.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWALL)

Jerusalem & Schwarzer, 1999

(gekürzte Version)

Itemlabel	
swall1_MZP	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
swall2_MZP	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
swall3_MZP	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
swall4_MZP	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
swall5_MZP	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
swall6_MZP	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
swall7_MZP	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
swall8_MZP	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer, 1999

Kurzbeschreibung

Bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung handelt es sich um eine stabile Erwartungshaltung, welche „...die subjektive Überzeugung zum Ausdruck bringt, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können“ (Schwarzer, 1993, S. 188). Im Gegensatz zu den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1995, 1997) wird die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlicher Bereiche verstanden. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann einen persönlichen Schutzfaktor darstellen: „Die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource zu verstehen“ (Schwarzer, 1993, S. 189).

Die Skala wurde ursprünglich 1981 von Jerusalem und Schwarzer entwickelt, wobei das Konstruktionsprinzip darin bestand, „eine Anforderung zu beschreiben, der das eigene Handlungspotential entgegengestellt wird“ (Schwarzer, 1993, S. 189). Die ursprüngliche Skala umfasste 20 Items. Die Skala konnte ohne Qualitätsverluste auf zehn Items gekürzt werden (Jerusalem & Schwarzer, 1986). Seitdem ist die verkürzte Skala als Instrument zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in

zahlreichen Studien eingesetzt und in über 25 Sprachen der Welt übersetzt worden.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swall1_MZP	2,92	.77	.44	2,89	.74	.45	2,91	.76	.48	2,92	.73	.41
swall2_MZP	2,61	.76	.46	2,62	.75	.44	2,62	.74	.46	2,66	.72	.43
swall3_MZP	2,82	.70	.49	2,79	.69	.51	2,78	.70	.54	2,81	.67	.53
swall4_MZP	2,63	.78	.45	2,66	.78	.48	2,70	.75	.48	2,70	.74	.49
swall5_MZP	2,88	.75	.47	2,91	.75	.47	2,91	.80	.53	2,92	.80	.52
swall6_MZP	2,74	.81	.48	2,75	.79	.48	2,75	.78	.52	2,79	.74	.50
swall7_MZP	2,73	.70	.47	2,74	.71	.54	2,72	.72	.52	2,79	.70	.49
swall8_MZP	2,84	.70	.45	2,86	.70	.52	2,86	.73	.52	2,89	.74	.50

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swall_1s	swall_2s	swall_3s	swall_4s
M	2,77	2,78	2,78	2,82
SD	0,46	0,47	0,48	0,46
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,75	2,88	2,88	2,88
α	.76	.78	.80	.78
Skewness	-0,10	-0,22	-0,29	-0,18
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1999). Allgemeine Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen* (S. 16-17). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1994). Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personalen Bewältigungsressource. *Diagnostica*, 40(2), 105-123.

Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung (SWSCH)*Jerusalem & Satow, 1999**(gekürzte Version)*

Itemlabel

swsch1_MZP	Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrenge.
swsch2_MZP	Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, dass ich das schaffen werde.
swsch3_MZP	Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.
swsch5_MZP	Auch wenn ein Lehrer an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen kann.
swsch6_MZP	Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Matthias Jerusalem & Lars Satow, 1999***Kurzbeschreibung**

Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen. Der ursprünglichen Skala zur Messung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung liegen sieben Items zugrunde.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
swsch1_MZP	3,08	.80	.52	2,97	.81	.48	2,89	.84	.51	2,85	.80	.50
swsch2_MZP	2,65	.85	.39	2,60	.83	.36	2,57	.84	.43	2,58	.82	.37
swsch3_MZP	2,82	.80	.47	2,77	.82	.48	2,76	.81	.50	2,74	.79	.49
swsch5_MZP	2,97	.80	.42	2,85	.82	.45	2,84	.80	.48	2,81	.77	.45
swsch6_MZP	3,12	.80	.42	2,95	.81	.45	2,90	.81	.47	2,84	.81	.46

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swsch_1s	swsch_2s	swsch_3s	swsch_4s
M	2,92	2,82	2,79	2,78
SD	0,54	0,55	0,56	0,55
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	2,80	2,80	2,80
α	.69	.69	.72	.70
Skewness	-0,29	-0,29	-0,24	-0,16
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 18-19). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin

Soziale Selbstwirksamkeitserwartung (SWSOZ)
Jerusalem & Klein-Heßling, 2002

Itemlabel

- swsoz1_MZP Auch mit Jugendlichen, die ich noch nicht kenne kann ich schnell ins Gespräch kommen.
- swsoz2_MZP Wenn ich andere Jugendliche kennen lernen möchte, gelingt mir das, auch wenn die anderen eher zurückhaltend sind.
- swsoz3_MZP Wenn ich mit anderen Jugendlichen zusammen bin, weiß ich, was ich tun muss, um akzeptiert zu werden.
- swsoz4_MZP Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden.
- swsoz5_MZP Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülern gut zurechtzukommen.
- swsoz6_MZP Wenn ich Streit mit meinen Freunden habe, kann ich eine Lösung finden.
- swsoz7_MZP Ich bin in der Lage, in der Klasse zu sagen, was ich denke, auch wenn alle anderen nicht meiner Meinung sind.
- swsoz8_MZP Es gelingt mir gut, andere Mitschüler von meiner Meinung zu überzeugen.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Kontakt (SWTAK)

Itemlabel

- swsoz1_MZP Auch mit Jugendlichen, die ich noch nicht kenne, kann ich schnell ins Gespräch kommen.
- swsoz2_MZP Wenn ich andere Jugendliche kennen lernen möchte, gelingt mir das, auch wenn die anderen eher zurückhaltend sind.
- swsoz3_MZP Wenn ich mit anderen Jugendlichen zusammen bin, weiß ich, was ich tun muss, um akzeptiert zu werden.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Soziale Selbstwirksamkeitserwartung - Konflikt (SWFLI)

Itemlabel	
swsoz4_MZP	Auch bei schwierigen Konflikten mit Mitschülern kann ich eine Lösung finden.
swsoz5_MZP	Ich schaffe es, auch mit schwierigen Mitschülern gut zurechtzukommen.
swsoz6_MZP	Wenn ich Streit mit meinen Freunden habe, kann ich eine Lösung finden.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem & Johannes Klein-Heßling, 2002

Kurzbeschreibung

Mit der Skala sollen Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten erfasst werden. Ein hoher Wert bringt die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, in sozialen Situationen kompetent handeln zu können. Die Skala umfasst Items zu drei zentralen situationalen Anforderungsbereichen des Jugendalters: (1) Kontakt zu anderen Jugendlichen aufbauen bzw. aufrechterhalten, (2) mit Konflikten mit Mitschülern und anderen Gleichaltrigen umgehen sowie (3) andere von der eigenen Meinung überzeugen. Dabei ist die Gesamtskala mit einem Cronbachs Alpha von .76 (t1) hinreichend homogen und kann als situationsunabhängiger Gesamtwert zur Kompetenzerwartung in Bezug auf soziale Anforderungssituationen interpretiert werden.

Mittels Faktorenanalyse lassen sich zudem die drei Bereiche eindeutig voneinander trennen, wobei die drei Items zu den Kontaktanforderungen mit einem Cronbachs Alpha von .70 (t1) eine zufrieden stellende interne Konsistenz aufweisen, die eine separate Auswertung als Subskala (s.o.) rechtfertigt. Eingeschränkt gilt dies auch für die Items zum Umgang mit Konflikten (Alpha t1 = .61), nicht aber für die verbleibenden Items zur Fähigkeit, sich gegenüber anderen durchzusetzen.

Itemkennwerte Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
swsoz1_MZP	2,61	.93	.48	2,68	.91	.51	2,73	.88	.53	2,76	.86	.56
swsoz2_MZP	2,55	.87	.51	2,59	.88	.55	2,67	.85	.52	2,69	.83	.54
swsoz3_MZP	2,81	.82	.46	2,79	.81	.46	2,83	.78	.48	2,84	.76	.46
swsoz4_MZP	2,70	.77	.48	2,69	.76	.49	2,69	.75	.50	2,73	.74	.50
swsoz5_MZP	2,71	.80	.42	2,68	.76	.43	2,73	.77	.46	2,75	.73	.47
swsoz6_MZP	3,04	.78	.36	3,00	.75	.42	3,00	.76	.41	2,99	.71	.44
swsoz7_MZP	2,79	.94	.45	2,81	.89	.45	2,84	.88	.46	2,88	.87	.46
swsoz8_MZP	2,64	.74	.46	2,66	.73	.47	2,69	.74	.49	2,74	.71	.45

Skalenkennwerte Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swsoz_1s	swsoz_2s	swsoz_3s	swsoz_4s
M	2,73	2,74	2,77	2,82
SD	0,51	0,50	0,51	0,488
Mo	3,00	3,00	2,88	3,00
Md	2,75	2,75	2,75	2,88
α	.76	.77	.78	.78
Skewness	-0,12	-0,21	-0,24	-0,19
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Subskala Kontakt

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
swsoz1_MZP	2,61	.93	.58	2,68	.91	.59	2,73	.88	.61	2,76	.86	.61
swsoz2_MZP	2,55	.87	.57	2,59	.88	.61	2,67	.85	.60	2,70	.83	.59
swsoz3_MZP	2,81	.82	.41	2,79	.81	.42	2,83	.78	.42	2,84	.76	.41

Skalenkennwerte Subskala Kontakt

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swtak1s	swtak2s	swtak3s	swtak4s
M	2,66	2,69	2,74	2,78
SD	0,69	0,69	0,68	0,65
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,67	2,67	2,67	3,00
α	.70	.72	.72	.71
Skewness	-0,10	-0,10	-0,18	-2,02
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Subskala Konflikt

	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
Itemlabel	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swsoz4_MZP	2,70	.77	.48	2,69	.76	.49	2,69	0,75	0,50	2,73	.74	.48
swsoz5_MZP	2,71	.80	.38	2,68	.76	.38	2,73	0,77	0,39	2,75	.73	.40
swsoz6_MZP	3,04	.78	.38	3,00	.75	.42	3,00	0,76	0,41	2,99	.71	.40

Skalenkennwerte Subskala Konflikt

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swfli1s	swfli2s	swfli3s	swfli4s
M	2,81	2,79	2,80	2,84
SD	0,59	0,57	0,58	0,55
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.61	.62	.62	.62
Skewness	-0,25	-0,39	-0,47	-0,46
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem, J. Klein-Heßling & I. Schlesinger (Hrsg.). Skalendokumentation der Lehrer- und Schülerskalen Projektes „Sicher und Gesund in der Schule“ (SIGIS). Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit (SWTF)
Klein-Heßling & Drössler, 2007

Itemlabel	
swtf1_MZP	Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) kann ich mich auch dann richtig anstrengen, wenn einzelne andere Gruppenmitglieder gar nicht richtig mitmachen.
swtf2_MZP	Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) schaffe ich es, mich auch dann richtig anzustrengen, wenn schwächere Gruppenmitglieder hinterher die gleiche Note bekommen wie ich.
swtf3_MZP	Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) kann ich andere unterstützen, auch wenn ich dadurch selbst weniger Zeit zum Lernen habe.
swtf4_MZP	Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) schaffe ich es, mich auch dann richtig anzustrengen, wenn hinterher nur die Leistung der gesamten Gruppe bewertet wird.
swtf5_MZP	Bei Gruppenarbeit in der Schule (z.B. Kleingruppen, Arbeitsgruppen, Lerngruppen) kann ich auch dann engagiert mitarbeiten, wenn andere Gruppenmitglieder viel schlechter sind als ich.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren

Johannes Klein-Heßling & Stephanie Drössler, 2007

Kurzbeschreibung

Die Selbstwirksamkeitserwartung Teamfähigkeit thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern, mit den spezifischen Anforderungen kooperativer Lernsituationen umgehen zu können (z.B. Akzeptanz teamabhängiger Belohnungen, Unterstützung Anderer). Der Skala zur Messung der Selbstwirksamkeitserwartung *Teamfähigkeit* liegen fünf Items zugrunde, in der typische Anforderungen von kooperativem Lernen (s. zusammenfassend Neber, 2001) als Schwierigkeiten formuliert werden. Die Schülerinnen und Schüler werden nach ihrer subjektiven Überzeugung gefragt, sich auch bei Vorliegen dieser Schwierigkeiten in kooperativen Lernsettings anstrengen zu können. Bedeutsame Korrelationen mit der allgemeinen und der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen, den Stresseinschätzungen der Schüler sowie mit der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme sind Hinweise für die kriteriumsorientierte Validität der Skala.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
swtf1_MZP	2,68	.86	.41	2,68	.87	.47	2,69	.88	.51	2,75	.83	.55
swtf2_MZP	2,90	.84	.53	2,91	.84	.55	2,92	.84	.58	2,90	.82	.52
swtf3_MZP	2,58	.85	.40	2,58	.85	.43	2,57	.87	.46	2,55	.83	.48
swtf4_MZP	3,00	.83	.50	2,98	.83	.56	2,96	.84	.57	2,99	.77	.57
swtf5_MZP	2,90	.81	.49	2,89	.81	.54	2,92	.84	.53	2,92	.82	.51

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	swtf_1s	swtf_2s	swtf_3s	swtf_4s
M	2,81	2,81	2,81	2,84
SD	0,57	0,59	0,61	0,58
Mo	2,80	3,00	3,00	3,00
Md	2,80	2,80	2,80	2,80
α	.71	.74	.76	.76
Skewness	-0,15	-0,17	-0,23	-0,16
N	2770	2292	2211	1702

Literatur

Neber, H. (2006). Kooperatives Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl.) (S. 355-362). Weinheim: Beltz PVU.

Schülerperzipierte Lehrerbezugsnormorientierung (SPLB)

*Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982
(Reformulierung von Clausen, 2002)*

Itemlabel

splb1_MZP	Wenn sich ein schwacher Schüler verbessert, ist das für unsere Lehrer eine gute Leistung, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.
splb2_MZP	Wenn ich mich besonders angestrengt habe, loben mich die Lehrer meistens, auch wenn andere Schüler noch besser sind als ich.
splb3_MZP	Wenn ein Schüler seine Leistungen verbessert, wird er von den Lehrern gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.
splb4_MZP	Unsere Lehrer loben auch die schlechten Schüler, wenn sie merken, dass sie sich verbessern.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Ralf Schwarzer, Bernhard Lange & Matthias Jerusalem, 1982; Reformulierung von Marten Clausen, 2002

Kurzbeschreibung

Die Skala wurde von Schwarzer, Lange und Jerusalem (1982) im Rahmen eines Forschungsprojekts zur schulspezifischen Sozialisation entwickelt und soll die Wahrnehmung der Schüler im Hinblick auf die Bezugsnormorientierung (Rheinberg, 1980) des Lehrers erfassen. In der Ursprungsversion finden sich 10 Items (vgl. auch Schwarzer, 1986).

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
splb1_MZP	3,18	.81	.42	3,21	.79	.50	3,19	.79	.53	3,07	.80	.51
splb2_MZP	2,68	.96	.46	2,74	.91	.51	2,69	.89	.54	2,57	.87	.51
splb3_MZP	2,94	.84	.66	2,99	.83	.65	2,94	.81	.66	2,82	.80	.69
splb4_MZP	3,17	.80	.57	3,18	.79	.61	3,07	.80	.61	2,93	.82	.65

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	splb_1s	splb_2s	splb_3s	splb_4s
M	2,99	3,03	2,97	2,85
SD	0,64	0,63	0,64	0,64
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.74	.76	.78	.78
Skewness	-0,43	-0,43	-0,42	-0,31
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Dickhäuser, O. & Rheinberg, F. (2003). Bezugsnormorientierung: Erfassung, Probleme, Perspektiven. In J.Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Eds.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (Tests und Trends N.F. Bd. 2)* (pp. 41-56). Göttingen: Hogrefe.
- Eder, F. (1989). Das Schul- und Klassenklima in der Wahrnehmung hochleistungsdiskontinuierlicher Schüler. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 3*, 109-122.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 241-250.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Bd. 3, S. 253-278). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1991). Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümee der Längsschnitfforschung* (S. 115-130). Stuttgart: Enke.
- Kolbe, M., Jerusalem, M. & Mittag, W. (1998). Veränderungen von Selbstwirksamkeit und Klassenklima im zeitlichen Verlauf. *Unterrichtswissenschaft, 26*, 116-126.
- Müller, M. (1997). Analyse und Modifikation des Unterrichtsklimas von Berufsschul-

- klassen. *Empirische Pädagogik*, 11, 3-30.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). *Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation*. Göttingen: Hogrefe.
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormen und Leistungsbeurteilung. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen* (S. 59-71). Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 161-172). Düsseldorf: Schwann.
- Schwarzer, R. (1986) (Hrsg.). Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Forschungsbericht 5. Institut für Psychologie, Pädagogische Psychologie, Freie Universität Berlin.

Subjektive Transparenz der Klassenarbeit (TRAN)

Ditton, 2000
(reformulierte Version)

Itemlabel

rtran1_MZP	Vor einer Klassenarbeit wissen wir nie genau, was wir dafür eigentlich können müssen. (-)
tran2_MZP	Vor einer Klassenarbeit sagen uns die Lehrer immer genau, was wir dafür üben oder wiederholen sollen.
tran3_MZP	Vor einer Klassenarbeit sagen uns die Lehrer immer genau, wie wir uns dafür vorbereiten können.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Hartmut Ditton, 2000

Kurzbeschreibung

Die Skala erfasst, inwieweit vor Klassenarbeiten und Tests die Anforderungen für diese transparent gemacht werden. Bei Transparenz der Anforderungen (am besten in schriftlicher Form), werden Klassenarbeiten und Tests von Schülern als kontrollierbarer und damit weniger bedrohlich wahrgenommen, was sich in einer Reduktion der Prüfungsängstlichkeit niederschlagen sollte. Die ursprünglichen Items von Ditton wurden leicht umformuliert.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
rtran1_MZP	1,90	.88	.34	3,06	.86	.37	3,02	.86	.37	2,98	.85	.30
tran2_MZP	3,37	.78	.60	3,26	.80	.62	3,17	.84	.59	3,06	.82	.55
tran3_MZP	3,22	.85	.54	3,15	.82	.59	3,11	.81	.58	2,99	.82	.50

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	tran_1s	tran_2s	tran_3s	tran_4s
M	3,23	3,15	3,10	3,01
SD	0,65	0,66	0,66	0,63
Mo	4,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,33	3,00	3,00	3,0
α	.68	.70	.69	.63
Skewness	-0,63	-0,54	-0,414	-0,19
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Ditton, H. (2000a): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A.; Hornstein, W.; Terhart, E. (Hg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich*. (Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft). Weinheim und Basel: Beltz, S. 73-92.

Ditton, H. (2000b): *DFG-Projekt „Qualität von Schule und Unterricht“*(S.12) Verfügbar unter: http://quassu.net/SKALEN_1.pdf [10.07.2007]

Leistungsdruck (LDRU)
Saldern & Littig, 1987

Itemlabel	
ldru1_MZP	Wir müssen auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollen, was von uns verlangt wird.
ldru2_MZP	Die meisten von uns kommen kaum nach mit den Hausaufgaben.
ldru3_MZP	Der Unterricht geht so schnell, dass wir oft nicht mitkommen.
ldru4_MZP	Wir müssen für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.
ldru5_MZP	Wenn jemand einige Tage fehlt, muss er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluss zu finden.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias von Saldern & Kurt Ernst Littig, 1987

Kurzbeschreibung

Die 5 Items der Skala Leistungsdruck wurden in Anlehnung an die 6-Item-Skala Leistungsdruck der *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)* entwickelt, wobei die Formulierung der Items leicht verändert wurde. Die Skala soll den im Unterricht erlebten Druck erfassen, der sich beispielhaft durch folgende Aspekte beschreiben lässt: wenig Zeit für selbständiges Arbeiten, zu wenige Wiederholungen, zu viele Klassenarbeiten, umfangreiche Lerninhalte, die in rascher Folge abgearbeitet werden. Wird ein hoher Leistungsdruck empfunden, neigen die Schüler dazu, ihr Unterrichtsengagement zu verringern.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
ldru1_MZP	2,49	.97	.35	2,46	.93	.39	2,48	.93	.44	2,53	.92	.42
ldru2_MZP	2,08	.91	.39	2,13	.88	.42	2,17	.88	.43	2,16	.85	.44
ldru3_MZP	2,14	.82	.34	2,19	.81	.40	2,23	.84	.38	2,17	.79	.36
ldru4_MZP	2,84	.86	.38	2,82	.83	.41	2,79	.81	.45	2,72	.78	.40
ldru5_MZP	2,68	.96	.26	2,60	.91	.30	2,59	.87	.35	2,49	.83	.34

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	ldru_1s	ldru_2s	ldru_3s	ldru_4s
M	2,45	2,44	2,45	2,43
SD	0,56	0,55	0,56	0,55
Mo	2,20	2,40	2,20	2,20
Md	2,40	2,40	2,40	2,40
α	.59	.63	.66	.64
Skewness	0,23	0,27	0,34	0,24
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)*. Weinheim: Beltz.

Selbstbestimmung/Autonomie (AUTO)*Röder & Kleine, 2007*

Itemlabel

auto1_MZP	Im Unterricht können wir oft unter verschiedenen Themen auswählen.
auto2_MZP	Im Unterricht können wir oft entscheiden, ob wir allein oder in Gruppen arbeiten.
auto3_MZP	Im Unterricht können wir oft entscheiden, wie wir ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).
auto4_MZP	Im Unterricht können wir oft mitentscheiden, wann und wie lange wir uns mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.
auto5_MZP	Im Unterricht können wir oft zwischen unterschiedlich schweren Aufgaben wählen.
auto6_MZP	Im Unterricht können wir oft mitbestimmen, wo wir eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Bettina Röder & Dietmar Kleine, 2007***Kurzbeschreibung**

Die Skala erfasst den Teilaspekt Autonomie der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (DeCharms, 1968). Autonomie bezieht sich darauf, die eigenen Handlungen selbst zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Umwelten, die die Autonomiebestrebungen des Lernalers unterstützen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
auto1_MZP	1,60	.72	.48	1,65	.72	.54	1,74	.74	.58	1,78	.74	.57
auto2_MZP	1,90	.84	.41	1,90	.79	.44	1,91	.81	.47	1,91	.78	.46
auto3_MZP	1,58	.76	.44	1,59	.73	.50	1,68	.74	.51	1,71	.75	.52
auto4_MZP	1,63	.71	.41	1,72	.70	.47	1,77	.71	.50	1,78	.72	.51
auto5_MZP	1,67	.78	.42	1,74	.77	.48	1,80	.77	.45	1,85	.77	.44
auto6_MZP	1,51	.74	.45	1,59	.74	.47	1,70	.82	.46	1,77	.81	.48

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	auto_1s	auto_2s	auto_3s	auto_4s
M	1,65	1,70	1,76	1,82
SD	0,48	0,49	0,51	0,52
Mo	1,50	1,50	1,83	2,00
Md	1,50	1,67	1,83	1,83
α	.71	.74	.75	.76
Skewness	0,79	0,53	0,572	0,37
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228.

Motivationale Orientierung

Midgley et al., 2000
(adaptierte Version)

Subskala Lernzielorientierung (LERO)

Itemlabel

- lero1_MZP Ich arbeite im Unterricht mit, weil ich neue Dinge lernen möchte.
- lero2_MZP In der Schule beschäftige ich mich am liebsten mit Aufgaben und Problemen, bei denen ich richtig nachdenken muss.
- lero3_MZP Ich strengere mich in der Schule an, weil ich etwas dazulernen möchte.
- lero4_MZP Ich beteilige mich am Unterricht, damit ich möglichst viel lerne.

Subskala Leistungsziele Annäherung (LEIOA)

Itemlabel

- leioa1_MZP In der Schule strengere ich mich an, um besser als die anderen zu sein.
- leioa2_MZP Ich beteilige mich am Unterricht, um zu zeigen, dass ich klüger bin als die meisten anderen in der Klasse.
- leioa3_MZP Im Unterricht versuche ich, den anderen zu zeigen, wie gut ich bin.
- leioa4_MZP In der Schule achte ich darauf, dass mich die anderen für besonders fähig halten.

Subskala Leistungsziele Vermeidung (LEIOV)

Itemlabel

- leiov1_MZP In der Schule achte ich darauf, dass mich die anderen nicht für dumm halten.
- leiov2_MZP Im Unterricht bemühe ich mich, den Eindruck zu vermeiden, dass ich die Aufgaben nicht kann.
- leiov3_MZP Ich arbeite im Unterricht mit, damit meine Mitschüler nicht glauben, dass ich weniger weiß als die anderen.
- leiov4_MZP Ich strengere mich in der Schule an, damit meine Mitschüler nicht glauben, ich sei dumm.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., 2000

Kurzbeschreibung

Die Skalen zur motivationalen Orientierung beziehen sich auf die Ziele, die Schüler verfolgen, wenn sie sich im Unterricht engagieren. Orientierung an Lernzielen bedeutet, dass Schüler im Unterricht das Ziel haben, ihr Wissen und Können zu erweitern. Die Schüler streben danach, ihre Fähigkeiten und Kompetenzen in der Schule zu verbessern. In Lern- und Leistungssituationen ist die Aufmerksamkeit der Schüler allein auf die Aufgabe bzw. das zu lösende Problem gerichtet.

Die Subskala „Leistungsziele Annäherung“ erfasst dem gegenüber einen Teilaspekt der Leistungszielorientierung (oder Orientierung an Darstellungszielen). Schüler, die an Leistungszielen orientiert sind, strengen sich in der Schule an, um ihre Kompetenz zu demonstrieren. Daneben erfasst die Subskala „Leistungsziele Vermeidung“ Strategien, die Eindrücke von Inkompetenz verhindern.

Itemkennwerte Lernzielorientierung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
lero1_MZP	2,84	.84	.62	2,66	.86	.58	2,61	.87	.62	2,55	.82	.59
lero2_MZP	2,38	.87	.30	2,40	.84	.33	2,42	.85	.34	2,38	.83	.35
lero3_MZP	3,11	.78	.56	2,96	.80	.54	2,89	.83	.55	2,88	.81	.52
lero4_MZP	2,90	.80	.61	2,72	.80	.62	2,68	.80	.60	2,58	.78	.59

Skalenkennwerte Lernzielorientierung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	lero_1s	lero_2s	lero_3s	lero_4s
M	2,81	2,69	2,65	2,60
SD	0,61	0,61	0,62	0,60
Mo	2,75	2,75	2,75	2,75
Md	2,75	2,75	2,75	2,50
α	.73	.72	.73	.72
Skewness	-0,18	-0,11	-0,11	0,05
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Leistungsziele Annäherung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
leioa1_MZP	2,36	.92	.57	2,29	.91	.61	2,26	.92	.57	2,22	.88	.59
leioa2_MZP	2,10	.89	.59	2,06	.88	.61	2,10	.90	.59	2,11	.89	.58
leioa3_MZP	2,43	.89	.59	2,32	.87	.62	2,28	.87	.62	2,26	.85	.64
leioa4_MZP	2,39	.79	.38	2,40	.76	.45	2,40	.78	.44	2,44	.77	.50

Skalenkennwerte Leistungsziele Annäherung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	leioa_1s	leioa_2s	leioa_3s	leioa_4s

M	2,32	2,26	2,27	2,25
SD	0,66	0,66	0,66	0,66
Mo	2,00	2,00	2,00	2,00
Md	2,25	2,25	2,25	2,25
α	.74	.77	.76	.77
Skewness	0,25	0,26	0,23	0,27
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Leistungsziele Vermeidung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
leiov1_MZP	2,83	.89	.50	2,61	.89	.50	2,53	.91	.56	2,48	.89	.56
leiov2_MZP	2,46	.89	.35	2,39	.86	.42	2,38	.87	.45	2,33	.85	.48
leiov3_MZP	2,36	.89	.46	2,27	.84	.46	2,19	.86	.49	2,16	.84	.48
leiov4_MZP	2,52	.94	.55	2,35	.92	.58	2,30	.93	.61	2,31	.91	.61

Skalenkennwerte Leistungsziele Vermeidung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	leiov_1s	leiov_2s	leiov_3s	leiov_4s
M	2,54	2,40	2,36	2,32
SD	0,64	0,64	0,66	0,67
Mo	2,75	2,50	2,00	2,00
Md	2,50	2,50	2,25	2,25
α	.68	.70	.73	.74
Skewness	-0,02	0,02	0,12	0,05
N	2770	2292	2211	1702

Literatur

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., &

Urdan, T., (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*.
Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Schulbezogene Hilflosigkeit (HELP)

Jerusalem & Schwarzer, 1993

Itemlabel

help1_MZP	Egal ob ich mich anstrenge oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.
help2_MZP	Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, weil ich sie doch daneben schreibe.
help3_MZP	Ich bekomme in der Schule nichts mehr auf die Reihe.
help4_MZP	Wenn ein Lehrer mich überraschend aufruft, kann ich auch die einfachsten Fragen nicht beantworten.
help5_MZP	Es ist zwecklos, lange an den Hausaufgaben zu büffeln, ich gehöre ja doch immer zu den weniger guten Schülern.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer, 1993

Kurzbeschreibung

Die Items nehmen Bezug auf die erlebte Hilflosigkeit (Seligman, 1986) angesichts schulischer Anforderungen. Sie wurde bereits an anderer Stelle publiziert (Jerusalem & Schwarzer, 1993).

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
help1_MZP	1,78	.87	.57	1,83	.90	.60	1,91	.92	.63	1,95	.91	.91
help2_MZP	1,58	.81	.51	1,72	.88	.56	1,79	.89	.55	1,84	.90	.58
help3_MZP	1,61	.79	.54	1,72	.86	.62	1,77	.89	.62	1,80	.86	.62
help4_MZP	2,05	.90	.36	2,05	.89	.41	2,03	.90	.40	2,05	.87	.41
help5_MZP	1,96	.89	.48	1,98	.89	.53	1,99	.92	.59	2,04	.91	.52

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	help_1s	help_2s	help_3s	help_4s
M	1,80	1,86	1,90	1,92
SD	0,59	0,64	0,66	0,65
Mo	1,60	1,00	1,00	1,00
Md	1,80	1,80	1,80	2,00
α	.73	.77	.78	.78
Skewness	0,69	0,61	0,48	0,41
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1993). Skala schulbezogene Hilfslosigkeit. In Westhoff, G. (1993). *Handbuch psychosozialer Messinstrumente*.(S. 402 -404) Göttingen: Hogrefe.
- Seligman, M. (1986). *Erlernte Hilfslosigkeit*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Prüfungsangst – Besorgtheit (TAIW)

Hodapp, Laux und Spielberger, 1982

Itemlabel	
taiw1_MZP	Wenn ich in der Schule eine Arbeit/einen Test schreiben muss, mache ich mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe.
taiw2_MZP	Wenn ich in der Schule eine Arbeit/einen Test schreiben muss, frage ich mich, ob meine Leistung ausreicht.
taiw3_MZP	Wenn ich in der Schule eine Arbeit/einen Test schreiben muss, denke ich daran, wie wichtig mir ein gutes Ergebnis ist.
taiw4_MZP	Wenn ich in der Schule eine Arbeit/einen Test schreiben muss, bin ich besorgt, dass etwas schief laufen könnte.
taiw5_MZP	Wenn ich in der Schule eine Arbeit/einen Test schreiben muss, denke ich daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Volker Hodapp, Lothar Laux & Charles D. Spielberger, 1982

Kurzbeschreibung

Die Skala Prüfungsangst – Besorgtheit wurde von der Arbeitsgruppe Selbstwirksame Schulen in Anlehnung an die deutsche Version des „*Test Anxiety Inventory* (TAI) von Hodapp, Laux und Spielberger (1982) entwickelt, die aus den beiden Subskalen Aufgeregtheit und Besorgtheit besteht.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
taiw1_MZP	3,00	.91	.55	2,92	.94	.62	2,80	.97	.64	2,72	.97	.65
taiw2_MZP	3,03	.86	.56	3,01	.88	.66	2,95	.88	.68	2,90	.87	.70
taiw3_MZP	3,38	.80	.43	3,30	.83	.52	3,20	.88	.52	3,21	.85	.53
taiw4_MZP	3,08	.90	.63	2,98	.96	.69	2,94	.95	.69	2,92	.92	.69
taiw5_MZP	2,90	1.04	.54	2,91	.04	.62	2,83	.03	.61	2,87	1.00	.61

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	taiw_1s	taiw_2s	taiw_3s	taiw_4s
M	3,08	3,02	2,95	2,92
SD	0,66	0,72	0,72	0,73
Mo	3,00	4,00	4,00	3,00
Md	3,20	3,00	3,00	3,00
α	.77	.83	.83	.83
Skewness	-0,53	-0,45	-0,33	-0,29
N	2771	2292	2211	1701

Literatur

- Hodapp, V. (1982). Causal inference from nonexperimental research on anxiety and educational achievement. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- 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.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33, 205-220.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1992). Anxiety theory: A cognitive process approach. In K. Hagtvet & T. B. Johnson (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 7, pp. 2-16). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999), *Skalen zur Erfassung von Lehrer-und Schülermerkmalen*. Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin

Schüleremotionen Lernfreude und Langeweile
in Anlehnung an Pekrun, 1993

Lernfreude (FREU)

Itemlabel

freu1_MZP Ich habe Spaß daran, mir im Unterricht neues Wissen anzueignen.

freu2_MZP Manche Themen in der Schule machen mir so viel Spaß, dass ich mich schon vorher darauf freue.

freu3_MZP Ich freue mich oft richtig auf den Unterricht.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Langeweile (LANG)

Itemlabel

lang1_MZP Den Unterricht finde ich oft langweilig.

lang2_MZP Der Stoff im Unterricht ist so langweilig, dass ich häufig abschalte.

lang3_MZP Vor dem langweiligen Unterricht in der Schule würde ich mich am liebsten drücken.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Reinhard Pekrun, 1993

Kurzbeschreibung

Die Schüleremotionen Lernfreude und Langeweile werden analog zu zwei Skalen von Pekrun (1993) mit jeweils drei Items gemessen. Das Konzept *Lernfreude* repräsentiert das Ausmaß, in dem Schüler Spaß mit verschiedenen Unterrichtsaktivitäten assoziieren. Mit *Langeweile* ist das Desinteresse der Schüler am Unterricht aufgrund erlebter Monotonie gemeint.

Itemkennwerte Lernfreude

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
freu1_MZP	2,67	.84	.52	2,63	.86	.58	2,59	.85	.52	2,56	.81	.48
freu2_MZP	3,01	.94	.45	2,83	.96	.48	2,66	.98	.44	2,60	.95	.40
freu3_MZP	2,20	.86	.54	2,18	.85	.57	2,14	.84	.49	2,11	.82	.50

Skalenkennwerte Lernfreude

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	freu_1s	freu_2s	freu_3s	freu_4s
M	2,63	2,55	2,47	2,44
SD	0,70	0,71	0,69	0,66
Mo	2,67	2,67	2,33	2,33
Md	2,67	2,67	2,33	2,33
α	.69	.72	.67	.65
Skewness	-0,15	-0,04	0,00	0,03
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Langeweile

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
lang1_MZP	2,74	.88	.64	2,78	.88	.62	2,84	.86	.58	2,85	.86	.60
lang2_MZP	2,33	.89	.61	2,45	.88	.63	2,54	.90	.63	2,58	.88	.63
lang3_MZP	2,38	1,03	.60	2,47	.01	.61	2,52	1,00	.59	2,56	.96	.59

Skalenkennwerte Langeweile

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	lang_1s	lang_2s	lang_3s	lang_4s
M	2,48	2,57	2,62	2,66
SD	0,78	0,77	0,76	0,74
Mo	2,00	2,00	2,00	3,00
Md	2,33	2,67	2,67	2,67
α	.78	.78	.77	.77
Skewness	0,20	0,16	0,11	0,08
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Pekrun, R. (1993). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359-376.
- Pekrun, R., Hofmann, H. (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In R. Pekrun & M. Jerusalem (Hrsg.), *Motivation, Emotion und Leistung* (S. 247-267). Göttingen: Hogrefe.

Perspektivenübernahme (PERSP)*Davis 1980**dt. Version von Kunter et al. (2003)*

Itemlabel	
persp2_ MZP	Bei Meinungsverschiedenheiten versuche ich, die Sache aus der Sicht aller Beteiligten zu betrachten, bevor ich mich entscheide.
persp3_ MZP	Ich versuche manchmal, meine Freunde besser zu verstehen, indem ich mir vorstelle, wie die Dinge aus ihrer Sicht aussehen.
persp5_ MZP	Ich glaube, dass jedes Problem zwei Seiten hat, und ich versuche, mir beide Seiten anzusehen.
persp6_ MZP	Wenn ich mich über jemanden aufrege, versuche ich normalerweise erst einmal, mich in seine Lage zu versetzen.
persp7_ MZP	Bevor ich Leute kritisiere, versuche ich mir vorzustellen, wie es mir ginge, wenn ich an ihrer Stelle wäre.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor*Mark H. Davis, 1980***Kurzbeschreibung**

Erhoben werden soll die Fähigkeit, psychische Prozesse (Denken, Fühlen, Wollen) bei anderen Personen zu verstehen und als situationsgebunden zu erkennen (Definition in Anlehnung an Silbereisen, 1995). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gilt als notwendige kognitive Grundlage für soziale Anpassung, Empathie und Altruismus (Steins & Wicklund, 1993). Verwendet wird die Perspektivenübernahme-Skala aus dem Interpersonal Reactivity Index (Davis, 1980) in der Übersetzung von Kunter et al. (2003).

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
persp2_MZP	2,73	.84	.46	2,75	.79	.50	2,76	.81	.56	2,78	.78	.59
persp3_MZP	2,95	.83	.48	2,91	.81	.54	2,87	.82	.56	2,86	.78	.56
persp5_MZP	2,82	.85	.50	2,83	.82	.54	2,80	.83	.57	2,85	.79	.58
persp6_MZP	2,40	.93	.47	2,50	.88	.47	2,50	.90	.45	2,54	.87	.49
persp7_MZP	2,80	.89	.55	2,78	.85	.54	2,70	.84	.56	2,68	.82	.55

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	persp_1s	persp_2s	persp_3s	persp_4s
M	2,74	2,75	2,72	2,75
SD	0,60	0,59	0,61	0,58
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,80	2,80	2,80	2,80
α	.73	.75	.77	.78
Skewness	-.26	-0,21	-0,15	-0,17
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 10 MS. 2124, 85.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2003). Pisa 2000 - Dokumentation der Erhebungsinstrumente.(S.175-176) Berlin: MPI für Bildungsforschung. Verfügbar unter: <http://edoc.mpg.de/14414> [10.07.2007]
- Silbereisen, R.K. (1995). Soziale Kognition: Entwicklung von sozialem Wissen und Verstehen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (823-861). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226-239.

Hilfsbereitschaft (HILF)
Saldern & Littig, 1987
 (reformulierte Version)

Itemlabel

hilf1_MZP	Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.
hilf2_MZP	Wenn jemand in einer Klassenarbeit schlecht abschneidet, finden sich meistens Mitschüler, die ihn trösten.
hilf3_MZP	Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias von Saldern & Kurt Ernst Littig, 1987

Kurzbeschreibung

Die Items der Skala Hilfsbereitschaft wurden in Anlehnung an die 8-Item-Skala „Hilfsbereitschaft von Mitschülern und Zufriedenheit mit Mitschülern“ der *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)* entwickelt, wobei die Formulierung der Items leicht verändert wurde. Eine positive Grundstimmung der Hilfsbereitschaft unter den Mitschülern kann nach Saldern und Littig (1987) als bedeutsamer Indikator für ein gutes Sozialklima und die Lernleistung der Klasse als Gruppe angesehen werden.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
hilf1_MZP	2,84	.88	.59	2,81	.84	.60	2,75	.85	.61	2,68	.82	.56
hilf2_MZP	2,71	1.05	.53	2,70	.99	.53	2,61	.96	.53	2,50	.92	.50
hilf3_MZP	2,92	.89	.54	2,86	.86	.57	2,82	.86	.56	2,73	.83	.54

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	hilf_1s	hilf_2s	hilf_3s	hilf_4s
M	2,83	2,79	2,71	2,68
SD	0,76	0,73	0,72	0,70
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	2,67	2,67
α	.73	.74	.74	.71
Skewness	-0,33	-0,21	-0,24	-0,22
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)*. Weinheim: Beltz.

Rivalität (RIV)*Eder, 1998*

Itemlabel

- riv1_MZP Freundschaften zwischen den Schülern sind bei uns nur oberflächlich, letzten Endes arbeitet jeder gegen jeden.
- riv2_MZP Wenn jemand einen Fehler macht oder eine schlechte Leistung bringt, freuen sich die anderen heimlich.
- riv3_MZP Einige Mitschüler versuchen immer wieder, gut dazustehen, indem sie die anderen schlecht machen.
- riv4_MZP Bei uns arbeiten die einzelnen Schüler eher gegeneinander als miteinander.
- riv5_MZP Es gibt bei uns häufig Streitereien zwischen den Schülern.
- riv6_MZP In unserer Klasse ist es schwierig, miteinander zu reden, weil keiner dem anderen zuhören will.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Ferdinand Eder, 1998***Kurzbeschreibung**

Rivalität erfasst das Ausmaß, in dem in einer Klasse von den einzelnen Schülerinnen und Schülern Leistung und Erfolg auf Kosten bzw. zu Lasten von Mitschülern angestrebt wird. Auf emotionaler Ebene bedeutet Rivalität, dass der eigene Erfolg höher gewertet wird, wenn er mit Misserfolg anderer verbunden ist, bzw. im Extremfall, dass der Misserfolg der anderen einen Wert für sich darstellt.

Rivalität in der Klasse verringert die Zufriedenheit mit der Schule sowie die Mitarbeit im Unterricht, führt zu einem erhöhten Ausmaß an Unterrichtstörungen sowie zu vermehrten psychischen Belastungen.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
riv1_MZP	1,61	.85	.49	1,70	.87	.54	1,79	.89	.53	1,91	.92	.57
riv2_MZP	2,26	.93	.50	2,23	.93	.51	2,26	.93	.50	2,31	.92	.49
riv3_MZP	2,44	1.02	.40	2,52	1.00	.47	2,53	.98	.47	2,52	.95	.48
riv4_MZP	1,81	.83	.48	1,92	.87	.57	1,98	.85	.56	2,05	.87	.59
riv5_MZP	2,48	.84	.49	2,48	.83	.52	2,43	.84	.48	2,34	.83	.53
riv6_MZP	1,92	.92	.47	1,94	.89	.54	2,08	.93	.50	2,05	.89	.55

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	riv_1s	riv_2s	riv_3s	riv_4s
M	2,05	2,13	2,19	2,20
SD	0,61	0,62	0,61	0,63
Mo	2,00	1,83	2,00	2,17
Md	2,00	2,00	2,17	2,17
α	.71	.78	.76	.79
Skewness	0,61	0,48	0,51	0,41
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klassenstufe (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.

Fürsorglichkeit des Lehrers (FUER)

Saldern & Littig, 1987
(gekürzte Version)

Itemlabel	
fuer1_MZP	Wenn wir mit unseren Lehrern etwas bereden wollen, dann finden sie auch die Zeit dazu.
fuer2_MZP	Unsere Lehrer helfen uns wie Freunde.
fuer3_MZP	Unsere Lehrer kümmern sich um unsere Probleme.
fuer4_MZP	Unsere Lehrer bemühen sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
fuer5_MZP	Unsere Lehrer sind meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias von Saldern & Kurt Ernst Littig, 1987

Kurzbeschreibung

Mit dieser Skala wird überprüft, wie sehr die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht und in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler. Die ungekürzte Version von Saldern und Littig (1987) umfasst 8 Items.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
fuer1_MZP	3,05	.86	.56	2,94	.87	.57	2,93	.85	.56	2,87	.83	.56
fuer2_MZP	2,21	.96	.57	2,16	.92	.61	2,09	.91	.50	1,99	.90	.52
fuer3_MZP	2,76	.92	.55	2,67	.88	.56	2,59	.87	.55	2,46	.83	.54
fuer4_MZP	2,61	.86	.54	2,49	.83	.56	2,41	.83	.55	2,31	.82	.56
fuer5_MZP	2,85	.90	.63	2,77	.86	.64	2,75	.85	.62	2,66	.82	.59

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	fuer_1s	fuer_2s	fuer_3s	fuer_4s
M	2,70	2,61	2,55	2,48
SD	0,67	0,65	0,63	0,62
Mo	2,80	2,80	2,80	2,60
Md	2,80	2,60	2,60	2,40
α	.79	.80	.78	.78
Skewness	-0,25	-0,12	-0,10	-0,03
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima (LASSO 4-13)*. Weinheim: Beltz.

Restriktivität (REST)*Eder, 1998*

Itemlabel

- rest1_MZP Es kommt immer wieder vor, dass Schüler vor der ganzen Klasse bloßgestellt werden.
- rest2_MZP Es ist in dieser Klasse leichter, eine Strafe zu bekommen, als eine Anerkennung oder Belohnung.
- rest3_MZP Wenn jemand einmal nicht ordentlich mitarbeitet, wird sofort mit einer schlechten Note gedroht.
- rest4_MZP Wenn man sich schlecht benimmt, muss man damit rechnen, zur Strafe streng geprüft zu werden.
- rest5_MZP Den Schülern, die sagen oder denken, was ihnen als erstes einfällt, wird das Leben von den Lehrern schwer gemacht.
- rest6_MZP Schüler, die früher einmal unangenehm aufgefallen sind, bekommen dies immer wieder zu spüren.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Ferdinand Eder, 1998***Kurzbeschreibung**

Restriktivität erfasst das Ausmaß stark lenkenden, einschränkenden, herabsetzenden und punitiven Verhaltens von Lehrerinnen und Lehrern. Ein hohes Maß an Restriktivität ist Ausdruck eines eher autoritären Erziehungsstils, der den Schülerinnen und Schülern in der Klasse wenig Spielraum für eigenständiges Handeln lässt und häufig mit emotional negativen bzw. belastenden Situationen verbunden ist.

Erlebte Restriktivität beeinträchtigt das Erbringen von Leistungen und wirkt sich negativ auf das Arbeitsverhalten und das Engagement der Schülerinnen und Schüler für die Schule aus, führt zur Verringerung der Zufriedenheit mit der Schule sowie zu einem Zuwachs an erlebter psychischer Belastung durch die Schule.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
rest1_MZP	2,30	.95	.46	2,30	.94	.47	2,26	.92	.42	2,25	.92	.40
rest2_MZP	2,36	1.01	.46	2,38	.98	.51	2,48	.97	.55	2,44	.92	.51
rest3_MZP	2,10	.93	.44	2,15	.91	.50	2,23	.90	.47	2,24	.86	.41
rest4_MZP	2,25	.97	.42	2,26	.90	.43	2,29	.92	.44	2,33	.86	.41
rest5_MZP	1,94	.91	.44	2,06	.92	.50	2,08	.91	.48	2,15	.87	.48
rest6_MZP	2,48	1.00	.53	2,49	.95	.52	2,60	.94	.50	2,61	.90	.50

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	rest_1s	rest_2s	rest_3s	rest_4s
M	2,24	2,27	2,32	2,32
SD	0,62	0,62	0,61	0,57
Mo	2,00	2,33	2,00	2,17
Md	2,17	2,17	2,33	2,33
α	.73	.75	.74	.72
Skewness	0,38	0,29	0,34	0,24
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Eder, F. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8.-13. Klassenstufe (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.

Alltagsrelevanz von Unterrichtsinhalten (ALLT)

Klein-Heßling & Jerusalem, 2002

Itemlabel	
allt1_MZP	Mit dem, was ich im Unterricht lerne, kann ich auch außerhalb der Schule etwas anfangen.
allt2_MZP	Was ich in der Schule lerne, kann ich bei Problemen im Alltag oft gut gebrauchen.
rallt3_MZP	Ich kann mit dem Unterrichtsstoff in meinem Leben wenig anfangen. (-)
allt4_MZP	Was ich in der Schule lerne, ist im praktischen Leben von Bedeutung.
rallt5_MZP	Für die Probleme des Alltags taugt der Unterrichtsstoff in der Schule nichts. (-)
allt6_MZP	In der Schule lerne ich, was ich bei schwierigen Alltagsproblemen tun kann.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Johannes Klein-Heßling & Matthias Jerusalem, 2002

Kurzbeschreibung

Mit dieser Skala wird erfasst, in welchem Ausmaß Schul- und Unterrichtsinhalte aus Sicht der Schülerinnen und Schülern bei der Problembewältigung außerhalb der Schule nützlich sind.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
allt1_MZP	2,84	.87	.63	2,75	.85	.66	2,59	.87	.68	2,53	.82	.63
allt2_MZP	3,43	.84	.66	2,42	.85	.70	2,24	.84	.71	2,21	.82	.68
rallt3_MZP	1,99	.86	.53	2,87	.89	.60	2,69	.91	.61	2,63	.87	.55
allt4_MZP	2,83	.83	.59	2,71	.83	.65	2,53	.86	.68	2,48	.83	.69
rallt5_MZP	1,38	.98	.48	2,59	.95	.55	2,44	.95	.58	2,39	.93	.58
allt6_MZP	2,31	.84	.52	2,32	.83	.58	2,22	.81	.61	2,17	.79	.61

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	allt_1s	allt_2s	allt_3s	allt_4s
M	2,68	2,61	2,46	2,40
SD	0,62	0,65	0,66	0,63
Mo	2,50	2,67	2,00	2,00
Md	2,67	2,67	2,50	2,33
α	.81	.84	.86	.84
Skewness	-0,12	-0,04	-0,04	0,05
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

Klein-Heßling, J & Jerusalem, M. (2002). Soziale Selbstwirksamkeitserwartung. In M. Jerusalem, J. Klein-Heßling & I. Schlesinger (Hrsg.). Skalendokumentation der Lehrer- und Schülerskalen Projektes „Sicher und Gesund in der Schule“ (SIGIS, S. 14). Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Identifikation mit der Schule IDEN)

*Neuenschwander, 1998
(gekürzt von Stöber, 2002)*

Itemlabel

iden1_MZP Ich fühle mich in meiner Schule richtig wohl.

iden2_MZP Ich bin stolz auf meine Schule.

iden3_MZP Meine Schule hat einen guten Ruf.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Markus P. Neuenschwander, 1998; gekürzt von Joachim Stöber, 2002

Kurzbeschreibung

Die ursprünglich sechs Items umfassende Skala „Identifikation (Zufriedenheit) mit der Schule“ von Neuenschwander (1998) wurde von Stöber (2002) auf drei Items gekürzt. Die neue Skala von Stöber (2002) war Ergebnis explorativer Faktorenanalysen. Die ursprüngliche Skala von Neuenschwander wurde zusammen mit der 4 Items umfassenden Skala „Leistungsmotivation für den Unterricht“ (Neuenschwander, 1998) und der sechs Items umfassenden Kurzform der Unterskala „Schulunlust“ aus dem Angstfragebogen für Schüler (Wieczerkowski et al., 1974; Kurzform von Baumert et al., 1997) faktorenanalytisch untersucht. In der Hauptkomponentenanalyse der 16 Items konnten 2 Faktoren extrahiert werden. Items mit Doppelladungen wurden eliminiert. Es resultierten zwei klar trennbare Skalen: „Motivation für die Schule“ (9 Items) sowie „Identifikation mit der Schule (3 Items).

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
iden1_MZP	2,80	.93	.61	2,75	.94	.61	2,63	.95	.59	2,60	.94	.61
iden2_MZP	2,61	1.03	.64	2,59	1.01	.64	2,44	1.01	.66	2,39	1.01	.62
iden3_MZP	2,91	.96	.54	2,87	.96	.54	2,74	1.03	.55	2,76	1.00	.53

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	iden_1s	iden_2s	iden_3s	iden_4s
M	2,77	2,73	2,61	2,55
SD	0,80	0,80	0,82	0,81
Mo	3,00	3,00	3,00	2,33
Md	3,00	2,67	2,67	2,67
α	.76	.77	.77	.76
Skewness	-0,30	-0,28	-0,16	-0,08
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), Dokumentation – Band 1: Skalen Längsschnitt 1, Welle 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“.
- Neuenschwander, M. P. (1998). *Schule und Identität im Jugendalter I: Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben* (Forschungsbericht Nr. 18). Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Stöber, J. (2002). *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“*. (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). *Angstfragebogen für Schüler (AFS)* (3. Auflage). Braunschweig: Westermann.

Beschwerdeliste (BELI)

Grob et al. 1991
(geänderte Version)

Itemlabel

- beli1_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Du Bauchschmerzen hast?
beli2_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Dir schwindlig ist?
beli3_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Du nicht einschlafen kannst
beli4_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Dir plötzlich ganz heiß wird?
beli5_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Du starke Kopfschmerzen hast
beli6_MZP Wie häufig kommt es vor, dass Du Dich nicht richtig konzentrieren kannst?

Vierstufiges Antwortformat

Nie (1) – ein- bis zweimal pro Monat (2) – einmal pro Woche (3) – mehrmals pro Woche (4)

Autoren

Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J., 1991

Kurzbeschreibung

In Anlehnung an den Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher von Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon und Wearing (1991) werden den Schülerinnen und Schülern sechs Symptome vorgegeben. Es wird eingeschätzt, in welcher Frequenz jedes Symptom bei den Schülern vorkommt.

Die Items 2, 3, 4 und 5 wurden aus dem Berner Fragebogen übernommen. Die Items 1 (Bauchschmerzen) und 6 (Konzentrationsprobleme) wurden zusätzlich formuliert. Aus dem Berner Fragebogen wurden *nicht* mit aufgenommen: Fragen zu Magenschmerzen, krankheitsbedingtem Fehlen in der Schule, Appetitlosigkeit und Herzklopfen/ Herzstichen.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
beli1_MZP	1,80	.74	.42	1,82	.72	.46	1,81	.74	.47	1,78	.72	.50
beli2_MZP	1,66	.84	.44	1,77	.91	.50	1,80	.92	.52	1,80	.91	.53
beli3_MZP	2,14	1.06	.39	2,22	1.07	.47	2,25	1.06	.51	2,20	1.04	.51
beli4_MZP	1,51	.81	.40	1,60	.89	.47	1,61	.88	.48	1,63	.88	.50
beli5_MZP	1,89	.89	.44	1,90	.91	.47	1,93	.93	.51	1,91	.91	.54
beli6_MZP	2,38	.98	.41	2,38	1.00	.48	2,40	.99	.49	2,40	.96	.47

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	beli_1s	beli_2s	beli_3s	beli_4s
M	1,91	1,95	1,97	1,97
SD	0,56	0,61	0,62	0,62
Mo	1,67	1,67	1,67	1,67
Md	1,83	1,83	1,83	1,83
α	.69	.73	.75	.76
Skewness	0,75	0,70	0,70	0,68
N	2770	2291	2211	1701

Literatur

Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-

Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusterleben
Jerusalem, 1990
(adaptiert für Schüler)

Subskala Herausforderung (CHAL)

Itemlabel

- chal1_MZP Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig interessante und neue Dinge auf mich zukommen.
- chal2_MZP Die Schule ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.
- chal3_MZP Ich bin immer gespannt, wie ich die täglichen Anforderungen in der Schule meistern kann.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Bedrohung (THRE)

Itemlabel

- thre1_MZP Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die in der Schule auf mich zukommen.
- thre2_MZP Ich befürchte, dass ich mit meinen Problemen in der Schule nicht zurechtkomme.
- thre3_MZP Ich denke oft daran, dass ich an den schulischen Anforderungen scheitern könnte.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Verlust (LOSS)

Itemlabel

- loss1_MZP Ich bin niedergeschlagen, weil ich momentan in der Schule einfach nicht zurechtkomme.
- loss2_MZP Die Schule meint es zurzeit schlecht mit mir.
- loss3_MZP Meine augenblickliche schulische Lage ist hoffnungslos.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Matthias Jerusalem, 1990

Kurzbeschreibung

Die Items stellen Operationalisierungen entsprechender Stresseinschätzungen im Sinne der transaktionalen Stress- und Emotionstheorie (Lazarus, 1991) dar. Die Items zur *Herausforderung* sollen das Ausmaß erfassen, in dem sich eine Person durch ihre konkrete Lebenssituation herausgefordert und motiviert fühlt und entsprechend zuversichtlich und interessiert an ihrer weiteren Entwicklung ist. Die Items zur *Bedrohung* sprechen den Grad der Befürchtung einer möglichen Überforderung durch die Lebensumstände und Zweifel an den eigenen Bewältigungskompetenzen an. Die *Verlustskala* zielt auf die Intensität der tatsächlich erlebten Überforderung im Sinne eines subjektiv eingeschätzten Kontrollverlustes ab. Die vorliegenden Items sind auf den Lebensbereich „Schule“ bezogen.

Itemkennwerte Herausforderung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
chal1_MZP	2,23	.91	.53	2,20	.89	.50	2,22	.91	.51	2,11	.86	.52
chal2_MZP	2,37	.87	.52	2,31	.81	.50	2,29	.81	.51	2,25	.79	.52
chal3_MZP	2,52	.88	.37	2,41	.85	.40	2,37	.86	.41	2,30	.84	.45

Skalenkennwerte Herausforderung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	chal_1s	chal_2s	chal_3s	chal_4s
M	2,38	2,31	2,30	2,23
SD	0,69	0,66	0,67	0,65
Mo	2,33	2,00	2,00	2,00
Md	2,33	2,33	2,33	2,33
α	.66	.65	.66	.68
Skewness	0,20	0,26	0,161	0,18
N	2771	2292,00	2211	1702

Itemkennwerte Bedrohung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
thre1_MZP	2,40	.89	.45	2,34	.88	.46	2,34	.89	.48	2,28	.85	.49
thre2_MZP	1,92	.84	.40	1,95	.86	.43	1,92	.85	.43	1,96	.86	.45
thre3_MZP	2,32	.92	.46	2,26	.92	.50	2,27	.94	.51	2,25	.93	.54

Skalenkennwerte Bedrohung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	thre_1s	thre_2s	thre_3s	thre_4s
M	2,21	2,19	2,18	2,17
SD	0,67	0,68	0,68	0,70
Mo	2,00	2,00	2,00	2,00
Md	2,33	2,00	2,00	2,00
α	.63	.65	.66	.68
Skewness	0,24	0,25	0,18	0,14
N	2771	2292	2211	1702

Itemkennwerte Verlust

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
loss1_MZP	1,90	.93	.56	1,92	.94	.61	1,94	.97	.59	1,96	.93	.59
loss2_MZP	1,89	.91	.58	1,97	.96	.63	2,07	.99	.60	2,11	.98	.62
loss3_MZP	1,62	.79	.57	1,71	.88	.60	1,67	.87	.57	1,71	.87	.55

Skalenkennwerte Verlust

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	loss_1s	loss_2s	loss_3s	loss_4s
M	1,81	1,87	1,90	1,92
SD	0,71	0,77	0,77	0,76
Mo	1,00	1,00	1,00	1,00
Md	1,67	1,67	2,00	2,00
α	.74	.78	.76	.76
Skewness	0,79	0,72	,620	0,53
N	2771	2292	2211	1702

Literatur

- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1993). Personal resources, environmental constraints, and adaptational processes: The predictive power of a theoretical stress model. *Personality and Individual Differences*, 14, 15-24.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.

Aktives Coping (ACOP)
Jerusalem, 1993

Itemlabel	
acop1_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, denke ich über meine Probleme nach und versuche, sie zu bewältigen.
acop2_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, unternehme ich alle Anstrengungen.
acop3_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, setze ich mich mit meinen Problemen auseinander, bis sie gelöst sind.
acop4_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, unternehme ich geeignete Schritte.

Emotionales Coping (ECOP)
Jerusalem, 1993

Itemlabel	
ecop1_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, lenke ich mich irgendwie ab.
ecop2_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, versuche ich, nicht viel darüber nachzudenken.
ecop3_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, denke ich, dass ich sowieso nichts ändern kann.
ecop4_MZP	Wenn ich in der Schule Probleme oder Schwierigkeiten habe, versuche ich mich abzulenken, indem ich etwas esse, rauche oder trinke.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Matthias Jerusalem, 1993

Kurzbeschreibung

Bei den Skalen *Aktives Coping* und *Emotionales Coping* handelt es sich um die Unterscheidung verschiedener Coping-Tendenzen hinsichtlich ihres funktionalen Charakters. Die vier Items zum *Aktiven Coping* beschreiben aktive Bewältigungsbemühungen, die sich auf eigene Ressourcen beziehen. Es werden instrumentelle

Problemlösestrategien angesprochen. Aktives Coping thematisiert kognitive und behaviorale Prozesse, die auf eine Problemlösung abzielen.

Demgegenüber bezieht sich die Skala *Emotionales Coping* auf die Regulation der Affekte, die durch Stressereignisse hervorgerufen werden. Mit der Skala werden Strategien der Ablenkung und Gefühlsberuhigung berücksichtigt, um stressauslösende Situationen besser zu bewältigen.

Itemkennwerte aktives Coping

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
acop1_MZP	3,13	.78	.44	3,04	.78	.48	2,98	.84	.53	2,97	.81	.51
acop2_MZP	2,41	.89	.42	2,47	.86	.44	2,54	.87	.51	2,63	.83	.51
acop3_MZP	2,92	.88	.45	2,90	.86	.52	2,86	.85	.57	2,86	.80	.61
acop4_MZP	2,64	.86	.50	2,72	.81	.57	2,77	.81	.61	2,83	.77	.63

Skalenkennwerte aktives Coping

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	acop_1s	acop_2s	acop_3s	acop_4s
M	2,77	2,78	2,79	2,83
SD	0,60	0,61	0,64	0,61
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,75	2,75	2,75	2,75
α	.67	.72	.76	.75
Skewness	-0,25	-0,31	-0,21	-0,31
N	2770	2290	2209	1697

Itemkennwerte emotionales Coping

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
ecop1_MZP	2,53	1.03	.46	2,56	1.01	.48	2,57	.96	.48	2,52	.95	.50
ecop2_MZP	2,27	.98	.41	2,26	0.95	.48	2,23	.92	.46	2,22	.90	.50
ecop3_MZP	1,96	.98	.43	1,98	0.95	.46	2,00	.98	.43	1,95	.93	.49

ecop4_ MZP	1,76	.97	.36	1,85	0,98	.46	2,02	.99	.44	2,10	.97	.50
------------	------	-----	-----	------	------	-----	------	-----	-----	------	-----	-----

Skalenkennwerte emotionales Coping

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
	ecop_1s	ecop_2s	ecop__3s	ecop_4s
M	2,13	2,16	2,21	2,19
SD	0,69	0,70	0,68	0,68
Mo	2,00	2,25	2,00	2,00
Md	2,00	2,25	2,25	2,25
α	.64	.69	.67	.71
Skewness	0,37	0,32	0,30	0,34
N	2770	2290	2209	1697

Literatur

- Westhoff, G.(1993). *Handbuch psychosozialer Messinstrumente* (S.187-188) Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1993). Personal resources, environmental constraints, and adaptional processes:The predictive power of a theoretical stress model. *Personality and Individual Differences*, 14, 15-24.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Optimistic self-beliefs as a resource factor in coping with stress. In S. E. Hobfoll & M. W. deVries (Eds.), *Extreme stress and communities: Impact and intervention* (pp. 159-177). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Schwarzer, R. & Schwarzer, C. (1996). A critical survey of coping instruments. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research and applications* (pp. 107-132). New York: Wiley.

Weiterführende Literatur

- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Fortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157-168.
- Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 30-46.

SKALEN ZUR ERFASSUNG VON LEHRERMERKMALEN

Förderung von Selbstwirksamkeit und
Selbstbestimmung im Unterricht (FoSS)

Inhalt

Beschreibung der Stichprobe	73
Skalen, die zu allen Messzeitpunkten eingesetzt wurden.....	74
Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SWLE)	74
Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (SWKO)	77
Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“ (SWML).....	80
Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“ (SWKS).....	82
Selbstwirksamkeitserwartung „Proaktives Handeln fördern“ (SWPH).....	84
Leistungsorientierung (LEIMO)	87
Unterrichtsstil: Fordern (FORD).....	89
Binnendifferenzierung (DIFF)	91
Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung (LBNO)	93
Fehlertoleranz im Unterricht (FEHL).....	95
Selbstbestimmung/Autonomie (AUTO)	97
Fürsorglichkeit des Lehrers (FUER)	99
Maslach Burnout Inventar (MBI).....	101
Subskala Emotionale Erschöpfung (EE).....	101
Subskala Leistungsmangel (LM)	101
Subskala Depersonalisierung (DP)	101
Herausforderungs-, Bedrohungs- und	106
Verlusterleben bei Lehrern.....	106
Subskala Herausforderung (CHAL).....	106
Subskala Bedrohung (THRE)	106
Subskala Verlust (LOSS).....	106
Identifikation mit der Schule (IDEN).....	110
Berufszufriedenheit (BZUF)	112
Transferklima (TRKLIM)	114
Beschwerdeliste (BELI)	117
Projektbezogene Skalen	119
Skalen, die nur zum ersten MZP eingesetzt wurden	119
Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung (ENTF)	120
Erfahrungen mit Fortbildungen (ERFO)	122
Teilnahmemotive.....	124
Subskala selbstbestimmte, internale Teilnahmemotive (TMOS)	124
Subskala fremdbestimmte, externale Teilnahmemotive (TMOF).....	124
Implementationsbereitschaft (IMPL)	127
Skalen, die ab dem zweiten MZP eingesetzt wurden.....	129
Bewertung des Projektes (EVA)	129
Skalen, die ab dem 3. MZP eingesetzt wurden.....	131
Kooperation im Kollegium (KOOP)	131
Weiterführende Literatur.....	133

Beschreibung der Stichprobe

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
N	329	326	296	234
Geschlecht				
weiblich	240 (75%)	228 (73%)	209 (73%)	165 (75%)
männlich	80 (25%)	84 (27%)	77 (27%)	56 (25%)
Altersgruppen				
21-30 Jahre	10 (3%)	11 (3%)	9 (3%)	6 (2%)
31-40 Jahre	91 (28%)	77 (24%)	73 (25%)	59 (26%)
41-50 Jahre	139 (43%)	133 (42%)	113 (39%)	92 (40%)
51-60 Jahre	76 (24%)	85 (27%)	83 (29%)	71 (31%)
über 60 Jahre	6 (2%)	14 (4%)	11 (4%)	2 (1%)
Schulform				
Gymnasium	116 (35%)	100 (31%)	93 (31%)	76 (32%)
andere Sekundar- schulformen	213 (65%)	226 (69%)	203 (69%)	158 (68%)
Interventions/Kontroll- Bedingung				
Kontrollgruppe	112 (35%)	139 (44%)	121 (43%)	88 (40%)
Interventionsgruppe	205 (65%)	176 (56%)	163 (57%)	134 (60%)

Alle Skalen mit dem Jahresvermerk 2007 und ohne weitere Literaturangabe, sind im Rahmen des Projektes „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (FoSS)“ entstanden.

Skalen, die zu allen Messzeitpunkten eingesetzt wurden

Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (SWLE) *Schwarzer & Schmitz, 1999*

swle1_MZP	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
swle2_MZP	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
swle3_MZP	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
swle4_MZP	Ich bin mir sicher, dass ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
swle5_MZP	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
swle6_MZP	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
rswle7_MZP	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)
swle8_MZP	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
swle9_MZP	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
swle10_MZP	Ich kann auch gegenüber skeptischen Kollegen neue Ideen in der Schule durchsetzen.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Ralf Schwarzer & Gerdamarie S. Schmitz, 1999

Kurzbeschreibung

Für die Entwicklung der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala wurden zunächst Bereiche mit unterschiedlichen Kompetenzanforderungen innerhalb des Berufsfelds von Lehrern identifiziert. Es handelt sich hier vor allem um die Bereiche berufliche Leistung, berufliche Weiterentwicklung, soziale Interaktionen mit Schülern, Eltern und Kollegen sowie Umgang mit Berufsstress. All diese Bereiche sollten in dem kompakten Messinstrument zur Lehrer-Selbstwirksamkeit angemessen vertreten sein.

Alle Items weisen die eindeutige semantische Struktur auf, die für Selbstwirksamkeitserwartungen typisch ist. Sie enthalten die subjektive Gewißheit einer Person („Ich“), etwas tun zu können, auch wenn eine Barriere im Weg steht.

Ursprünglich dienten 27 Items, die in einem Modellversuch Selbstwirksame Schulen (vgl. Schmitz, G. S. & Schwarzer, R., 2000) entworfen und empirisch erprobt wurden, als primärer Itempool zur Konstruktion einer kurzen, ökonomischen Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala. Dabei galt als Ziel, ein Instrument von ungefähr zehn Aussagen zu schaffen, das generell bei Lehrern eingesetzt werden kann. Die Auswahl der Items erfolgte vor allem aufgrund von theoretischen Überlegungen und von Gruppendiskussionen zur Inhaltsvalidität, nur sekundär aufgrund der empirischen Itemkennwerte. Es war nicht das Ziel, eine stark homogene Skala zu entwickeln und die interne Konsistenz zu maximieren. Vielmehr erschien es sinnvoll, die Validitätsoptimierung zu betonen, indem relativ heterogene Handlungsbereiche im Berufsleben von Lehrern angesprochen werden.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swle1_MZP	2,56	.65	.49	2,58	.62	.51	2,66	.63	.49	2,62	.57	.60
swle2_MZP	3,10	.65	.47	3,06	.62	.47	3,04	.59	.46	2,96	.61	.47
swle3_MZP	3,21	.60	.54	3,14	.58	.46	3,17	.58	.58	3,10	.60	.67
swle4_MZP	2,76	.67	.45	2,83	.63	.46	2,79	.63	.46	2,82	.61	.50
swle5_MZP	2,91	.60	.42	2,87	.63	.42	2,91	.60	.48	2,90	.59	.47
swle6_MZP	3,01	.52	.39	2,99	.47	.46	3,00	.45	.40	2,99	.52	.60
rswle7_MZP	2,12	.77	.51	2,81	.75	.50	2,89	.74	.46	2,90	.71	.55
swle8_MZP	2,90	.61	.48	2,94	.59	.59	2,98	.54	.53	2,90	.55	.60
swle9_MZP	3,10	.58	.47	3,11	.57	.51	3,12	.55	.54	3,04	.53	.59
swle10_MZP	2,60	.63	.42	2,67	.58	.49	2,68	.58	.40	2,70	.57	.57

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,90	2,90	2,93	2,90
SD	0,37	0,37	0,36	0,38
Mo	2,90	2,80	2,90	2,90
Md	2,90	2,90	2,90	2,9
α	.79	.81	.80	.85
Skewness	-0,10	-0,13	-0,13	-0,41
N	329	326	292	234

Literatur

- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12-25.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.

KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (SWKO)*Schwarzer & Jerusalem, 1999*

Itemlabel	
swko1_MZP	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.
swko2_MZP	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
swko3_MZP	Ich bin sicher, dass wir als Lehrer pädagogische Fortschritte erzielen können, denn wir ziehen gemeinsam an einem Strang und lassen uns nicht von den Alltagsschwierigkeiten aus dem Konzept bringen.
swko4_MZP	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
swko5_MZP	Wir können ganz gewiss pädagogisch wertvolle Arbeit leisten, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen.
swko6_MZP	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
swko7_MZP	Ich habe Vertrauen, dass wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
swko8_MZP	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren*Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1999***Kurzbeschreibung**

Bei der Kollektiven Selbstwirksamkeitsüberzeugung geht es darum, überindividuelle Überzeugungen von der Handlungskompetenz einer Gruppe zu konzeptualisieren. So wie der einzelne optimistische Selbstüberzeugungen haben kann, so soll dies auch für Gruppen gelten. Es wird zum Beispiel angenommen, dass ein Lehrerkollegium Vertrauen in die Kapazitätsreserven des Teams haben kann und somit auch eine optimistische Auffassung von der Bewältigung zukünftiger stressreicher Ereignisse, die die ganze Gruppe treffen. Die Kollektive Selbstwirksamkeit wird daher einen Einfluss darauf haben, welche Ziele sich Gruppen setzen, wie viel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wie viel Widerstand sie leisten, wenn Barrieren auftreten. Ein Lehrerkollegium zum Beispiel, das durch hohe Kollektive

Selbstwirksamkeit charakterisiert ist, wird sich eher zutrauen, anspruchsvolle Reformziele zu verwirklichen und wird sich auch leichter von Rückschlägen erholen können, sollten die gemeinsamen Bemühungen einmal scheitern.

Für die Erfassung dieses Konstrukts könnte man verschiedene Wege gehen. Im vorliegenden Fall haben die Autoren entschieden, das Individuum weiterhin als Erhebungseinheit zu betrachten und somit die Perzeption eines Individuums von der Bewältigungskompetenz einer Bezugsgruppe zu erfassen. Zur Konstruktion der Skala diente ursprünglich ein Pool von 24 Items.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swko1_1	2,90	.58	.62	2,84	.52	.55	2,87	.58	.62	2,88	.49	.67
swko2_1	2,75	.70	.72	2,80	.64	.73	2,83	.71	.78	2,85	.57	.74
swko3_1	2,86	.63	.61	2,95	.67	.50	2,90	.69	.65	2,89	.61	.68
swko4_1	2,96	.64	.61	2,98	.61	.58	2,98	.67	.72	3,00	.57	.65
swko5_1	3,10	.56	.58	3,06	.53	.60	3,06	.57	.57	3,07	.57	.66
swko6_1	2,85	.64	.64	2,89	.65	.66	2,85	.64	.77	2,87	.65	.76
swko7_1	3,04	.60	.74	3,01	.55	.67	3,03	.65	.75	2,97	.57	.67
swko8_1	2,98	.61	.69	2,97	.58	.60	3,00	.59	.59	3,00	.57	.64

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,94	2,94	2,95	2,93
SD	0,46	0,42	0,49	0,44
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.88	.86	.90	.90
Skewness	-0,46	-0,35	-0,55	-0,53
N	329	326	292	234

Literatur

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Parker, L. E. (1994). Working together: Perceived self- and collective-efficacy at the workplace. *Journal of Applied Social Psychology, 24*(1), 43-59.
- Romano, J. L. (1996). School personnel prevention training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research, 90*(1), 57-63.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). Skala zur Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Shamir, B. (1990). Calculations, values, and identities: The sources of collectivistic work motivation. *Human Relations, 43*(4), 313-332.
- Spink, K. S. (1990). Collective efficacy in the sport setting. Special Issue: The group in sport and physical activity. *International Journal of Sport Psychology, 21*(4), 380-395.
- Spink, K. S. (1990). Group cohesion and collective efficacy of volleyball teams. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 12*(3), 301-311.
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C. & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 305-328).

**SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG „MOTIVIERTES LERNEN FÖRDERN“
(SWML)***Jerusalem & Röder, 2007*

Itemlabel	
swml1_ MZP	Wenn ich mich bemühe, kann ich auch nicht motivierte Schüler für meinen Unterricht interessieren.
swml2_ MZP	Mir gelingt es, auch bei den schwächeren Schülern Interesse für meinen Unterricht zu wecken.
swml3_ MZP	Ich schaffe es, viele Schüler zur Mitarbeit zu bewegen, selbst wenn der Stoff abstrakt und schwierig ist.
swml4_ MZP	Ich schaffe es, dass auch schwache Schüler nach einem Misserfolg zur Weiterarbeit bereit sind.
swml5_ MZP	Ich bin in der Lage, den Unterricht so zu gestalten, dass schlechte Schüler nicht resignieren und gute Schüler sich nicht langweilen.
swml6_ MZP	Ich schaffe es, dass sich alle Schüler einer Klasse konstruktiv in den Unterricht einbringen.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Matthias Jerusalem & Bettina Röder, 2007***Kurzbeschreibung**

Die Skala *Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“* thematisiert die Kompetenzerwartung von Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme an ihrem Unterricht und zum Lernen für den Unterricht zu motivieren. Konzeptioneller Ursprung der Skala ist die Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999), in der Lehrer ihre Erwartung einschätzen können, auch schwierige berufsbezogene Anforderungen zu bewältigen.

Motiviertes Lernen zu fördern stellt einen spezifischen Bereich beruflicher Anforderungen dar. Denn eine zentrale Aufgabe des Lehrerberufs besteht darin, Schüler mit unterschiedlichen Interessen, motivationalen Orientierungen und Motivationen zur Teilnahme am und zum Lernen für den eigenen Unterricht zu gewinnen. In den Items werden mögliche Barrieren formuliert (z.B. die Vermittlung von schwierigem und abstraktem Stoff oder eine breite Leistungsheterogenität in der Klasse) und die Lehrer geben dazu die subjektive Gewissheit an, Schüler auch unter diesen ungünstigen Bedingungen zu motivieren.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
swml1_MZP	2,86	.52	.54	2,83	.56	.59	2,88	.53	.57	2,90	.52	.61
swml2_MZP	2,94	.46	.59	2,88	.51	.57	2,90	.47	.57	2,88	.48	.62
swml3_MZP	2,78	.53	.54	2,73	.57	.61	2,80	.50	.60	2,78	.55	.62
swml4_MZP	2,97	.43	.50	2,92	.47	.60	2,99	.44	.60	3,00	.47	.66
swml5_MZP	2,92	.44	.47	2,89	.49	.53	2,94	.44	.52	2,94	.47	.50
swml6_MZP	2,51	.61	.54	2,51	.64	.59	2,63	.63	.55	2,58	.60	.54

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,83	2,79	2,86	2,84
SD	0,35	0,39	0,36	0,38
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,83	2,83	3,00	3,00
α	.78	.82	.80	.82
Skewness	-0,28	-0,54	-0,51	-0,40
N	329	325	292	234

Literatur

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.

SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG „KOMPETENTES SOZIALVERHALTEN FÖRDERN“ (SWKS)

Jerusalem & Drössler, 2007

Itemlabel	
swks1_MZP	Auch unter schwierigen Bedingungen können die Schüler in meinem Unterricht soziale Fertigkeiten erproben.
swks2_MZP	Obwohl ich im Unterricht wenig Zeit habe, kann ich erreichen, dass meine Schüler oft miteinander kooperieren.
swks3_MZP	Auch unter Zeitdruck kann ich in meinem Unterricht Anlässe schaffen, bei denen Schüler ihre sozialen Kompetenzen erproben können.
swks4_MZP	Ich kann bei unterschiedlichsten Themen meinen Unterricht so gestalten, dass die Schüler lernen, besser miteinander zu kommunizieren.
swks5_MZP	Auch wenn es nicht einfach ist, kann ich Schülern beibringen, wie sie Konflikte untereinander selbst lösen können.
swks6_MZP	In meinem Unterricht können auch schwierige Schüler soziale Kompetenzen erwerben.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren

Matthias Jerusalem & Stephanie Drössler, 2007

Kurzbeschreibung

Die Skala *Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“* thematisiert die Kompetenzerwartung von Lehrerinnen und Lehrern, ihren Unterricht so zu gestalten, dass Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten erhalten, ihre sozialen Kompetenzen zu erproben und zu stabilisieren. Der konzeptionelle Ursprung dieser Skala ist die Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999), in der Lehrer ihre Erwartung einschätzen können, auch schwierige berufsbezogene Anforderungen zu bewältigen.

Kompetentes Sozialverhalten zu fördern ist neben der Motivationsförderung (s. Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“) ein weiteres zentrales Erziehungs- und Entwicklungsziel von Schule und Unterricht. Denn soziale Fertigkeiten wie Diskurs-, Kommunikations-, und Konfliktlösefähigkeiten gelten heute als Schlüsselqualifikationen, für deren Förderung Unterricht günstige Lern- und Erprobungsvoraussetzungen schaffen kann (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). In den Items werden mögliche Barrieren formuliert (z.B. Zeitdruck, die Heterogenität der Themen, die im Fachunterricht vermittelt werden müssen, mangelnde fundamentale soziale Fertigkeiten der Schüler) und die Lehrer geben dazu die subjektive Gewiss-

heit an, auch unter diesen ungünstigen Bedingungen die sozialen Kompetenzen der Schüler fördern zu können.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swks1_MZP	2,87	.47	.64	2,85	.53	.73	3,00	.44	.60	2,93	.48	.69
swks2_MZP	2,84	.52	.59	2,83	.58	.64	2,98	.53	.61	2,91	.53	.60
swks3_MZP	2,78	.58	.47	2,83	.58	.57	2,90	.56	.55	2,91	.53	.58
swks4_MZP	2,82	.52	.51	2,89	.52	.59	2,95	.51	.55	2,96	.51	.54
swks5_MZP	2,93	.56	.45	2,99	.50	.54	3,00	.53	.43	2,97	.48	.63
swks6_MZP	2,96	.49	.46	2,91	.52	.67	3,01	.48	.64	3,00	.46	.62

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,86	2,88	2,97	2,94
SD	0,36	0,40	0,36	0,37
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.78	.84	.80	.83
Skewness	-0,45	-0,07	-0,14	-0,16
N	329	326	292	234

Literatur

Jerusalem, M., & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz – Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 113, 164-175.

Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrerselbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.

**SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG „PROAKTIVES HANDELN FÖRDERN“
(SWPH)***Jerusalem & Klein-Heßling, 2007*

Itemlabel	
swph1_MZP	In meinem Unterricht kann ich Schülern beibringen, auch schwierige Alltagsprobleme selbständig zu lösen.
swph2_MZP	Mir gelingt es, meinen Schülern zu vermitteln, wie sie mit schwierigen Alltagsproblemen umgehen können.
swph3_MZP	Ich schaffe es, meinen Schülern beizubringen, dass sie auch bei schwierigen Problemen in ihrem Leben überlegt handeln.
swph4_MZP	Ich kann den Schülern in meinem Fachunterricht Fähigkeiten vermitteln, wie sie auch Anforderungen und Probleme außerhalb der Schule selbst lösen können.
swph5_MZP	Ich kann meinen Schülern Strategien vermitteln, mit denen sie persönliche Probleme selbst lösen können.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Matthias Jerusalem & Johannes Klein-Heßling, 2007***Kurzbeschreibung**

Die Skala *Selbstwirksamkeitserwartung „Proaktives Handeln fördern“* thematisiert die Kompetenzerwartung von Lehrerinnen und Lehrern, ihren Unterricht so zu arrangieren, dass Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Probleme selbstständig zu lösen.

Proaktivität bedeutet dabei, die individuelle Entwicklung und die eigenen Lebensumstände aktiv an persönliche Ziele und Werte anzupassen und Situationen zu suchen oder zu gestalten, um die selbstgesteckten Ziele zu erreichen. Proaktivität stellt damit den Gegenpol zur Reaktivität dar, unter der die Tendenz verstanden wird, persönliche Präferenzen und Zielorientierungen äußeren Zwängen unterzuordnen. Dabei kann Proaktivität an verschiedenen Stellen des Handlungsprozesses sichtbar werden. *Proaktive Einstellungen* (Schmitz & Schwarzer, 2000) bestimmen in der Phase der Absichtsbildung Art und Schwierigkeit von Handeln. Schüler mit proaktiven Einstellungen werden sich nie längere Zeit auf dem einmal Erreichten „ausruhen“, sondern neue Herausforderungen suchen. Diese Einstellungen sollten u.a. gekennzeichnet sein durch hohe Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzüberzeugungen sowie durch hohe Handlungsergebniserwartungen. Im weiteren Verlauf bezeichnet *proaktives Handeln* Verhalten bei der Handlungsplanung und –ausführung, das beispielsweise charakterisiert ist durch die Auswahl von Zielen die fordern, aber nicht überfordern, durch eine vorausschauende Ressourcenbildung im Sinne des *proaktiven Copings* (Greenglass, 2002) oder durch eine angemessene

Bewältigung von Blockaden auf dem Wege der Zielerreichung. Proaktives Handeln meint somit, ein Verhalten zu zeigen, mit dem im Sinne der eigenen Bedürfnisse agiert wird.

Der konzeptionelle Ursprung dieser Skala ist die Lehrer–Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Schmitz, 1999), in der Lehrer ihre Erwartung einschätzen können, auch schwierige berufsbezogene Anforderungen zu bewältigen. Proaktives Handeln zu fördern ist neben der Motivationsförderung (s. Selbstwirksamkeitserwartung „Motiviertes Lernen fördern“) und der Förderung sozialer Kompetenzen (s. Selbstwirksamkeitserwartung „Kompetentes Sozialverhalten fördern“) ein drittes zentrales Erziehungs- und Entwicklungsziel von Schule und Unterricht. Die Fähigkeit, neue und bisher ungelöste Aufgaben mit Handlungsheuristiken zu begegnen ist eine Voraussetzung für den kompetenten Umgang mit den Anforderungen des Alltags, z.B. im Kontext des Berufseinstiegs (Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000). Unterricht kann hier in Gestalt geeigneter Lernarrangements und Unterrichtsthemen ein Lernfeld schaffen, in dem die Fähigkeit zum proaktiven Handeln erworben und die Bereitschaft zum proaktiven Handeln gefördert werden kann. In den Items werden mögliche Barrieren formuliert (z.B. persönlich bedeutsame Probleme im Fachunterricht zu thematisieren) und die Lehrer geben dazu ihre subjektive Gewissheit an, auch unter diesen ungünstigen Bedingungen proaktives Handeln der Schüler fördern zu können.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
swph1_MZP	2,70	.58	.72	2,75	.58	.77	2,77	.62	.69	2,77	.57	.76
swph2_MZP	2,80	.57	.75	2,78	.55	.79	2,84	.54	.77	2,83	.55	.78
swph3_MZP	2,71	.54	.65	2,69	.56	.64	2,75	.55	.61	2,77	.57	.71
swph4_MZP	2,95	.55	.54	2,98	.53	.57	2,95	.58	.54	3,02	.50	.55
swph5_MZP	2,78	.60	.69	2,80	.56	.74	2,85	.55	.73	2,82	.54	.78

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,78	2,81	2,83	2,84
SD	0,45	0,45	0,45	0,46
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,80	3,00	3,00	3,00
α	.86	.87	.85	.88
Skewness	-0,11	-0,25	-0,15	-0,07
N	329	326	292	234

Literatur

- Greenglass, E. (2002). Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: Meeting goals, vision, and challenges*. London: Oxford University Press.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 14*, 12-25.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR). In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen* (S. 60-61). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Wanberg, C.R. & Kammeyer-Mueller, J.D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology, 85*, 373-385.

LEISTUNGSORIENTIERUNG (LEIMO)

Midgley et al., 2000
(gekürzt und überarbeitet)

Itemlabel	
leimo1_ MZP	Die besten Schüler hebe ich im Unterricht als besonders gute Beispiele hervor.
leimo2_ MZP	Ich versuche den Schülern klar zu machen, wie sie im Vergleich zu den anderen Schülern stehen.
leimo3_ MZP	Ich ermuntere Schüler zum Wettbewerb um gute Leistungen.
leimo4_ MZP	Im Unterricht weise ich als Ansporn für die anderen auf die Leistungen besonders guter Schüler hin.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., 2000

Kurzbeschreibung

Die Skala bezieht sich auf das Konzept der Zielorientierungen (Dweck, 1986). Unterschieden wird eine Orientierung an Lernzielen von einer Orientierung an Leistungszielen. Aus Sicht der Schüler bedeutet das Verfolgen von Lernzielen, dass Lern- und Leistungssituationen als Möglichkeiten gesehen werden, neue Fertigkeiten zu erwerben bzw. vorhandene Kompetenzen zu erweitern. Werden demgegenüber von Schülern vorrangig Leistungsziele verfolgt, steht für sie im Vordergrund, hohe Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, um Belohnungen zu erhalten (Annäherungs-Leistungszielorientierung) bzw. geringe Fähigkeiten zu verbergen, um Bestrafung zu vermeiden (Vermeidungs-Leistungszielorientierung).

Die hier aufgeführte Skala Leistungsorientierung bezieht sich auf (Unterrichts-) Strategien von Lehrern, die Schülern vermitteln, dass die Beschäftigung mit Aufgaben im Unterricht dazu dient, die eigene Kompetenz zu demonstrieren. Sie erfasst somit Strategien, die eine Annäherungs-Leistungszielorientierung der Schüler fördern.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
leimo1_MZP	2,39	.76	.47	2,40	.77	.55	2,39	.73	.51	2,39	.71	.56
leimo2_MZP	2,42	.75	.34	2,48	.73	.46	2,41	.68	.51	2,37	.69	.48
leimo3_MZP	2,76	.80	.34	2,76	.76	.38	2,82	.71	.40	2,86	.66	.31
leimo4_MZP	2,29	.79	.58	2,29	.83	.59	2,33	.76	.55	2,37	.79	.59

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,48	2,49	2,47	2,48
SD	0,54	0,56	0,54	0,52
Mo	2,25	2,25	2,25	2,75
Md	2,50	2,50	2,50	2,5
α	.65	.71	.70	.70
Skewness	0,06	-0,01	-0,05	-0,18
N	329	324	292	228

Literatur

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.

Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T., (2000). [Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales \(PALS\)](#). Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Unterrichtsstil: Fordern (FORD)
Jerusalem, Klein-Heßling & Schlesinger, 2002

Itemlabel	
ford1_MZP	Mir ist wichtig, dass sich meine Schüler bei mir besonders anstrengen müssen.
ford2_MZP	Im Lehrerkollegium bin ich bekannt dafür, dass ich sehr viel von meinen Schülern verlange.
ford3_MZP	Von meinen Schülern verlange ich, dass sie im Unterricht immer ihr Bestes geben.
ford4_MZP	Ich lege Wert darauf, dass meine Schüler für die Schule hart arbeiten.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem, Johannes Klein-Heßling & Inga Schlesinger, 2002

Kurzbeschreibung

Die Skala beschreibt die Haltung des Lehrers, kontinuierlich hohe Leistungsanforderungen an seine Schüler zu stellen. Lehrer mit ausgeprägtem Unterrichtsstil „Fordern“ sehen hohe, aber realistische Leistungsstandards als wichtigen Bestandteil ihres Unterrichts.

Für eine günstige Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Schülern ist Unterricht dann besonders förderlich, wenn das Fordern der Schüler gleichzeitig mit einer hohen Lehrerfürsorglichkeit einhergeht. Unterricht, der nur fordert, dem aber die emotionale Unterstützung durch den Lehrer fehlt, wird dagegen von den Schülern als autoritär und repressiv erlebt und gibt wenig Impulse für eine positive motivationale und soziale Entwicklung.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
ford1_MZP	2,68	.64	.55	2,67	.70	.59	2,71	.61	.57	2,75	.70	.64
ford2_MZP	2,53	.69	.48	2,52	.74	.54	2,56	.69	.47	2,64	.63	.44
ford3_MZP	3,07	.61	.50	3,05	.63	.57	3,06	.55	.53	3,04	.53	.52
ford4_MZP	2,91	.62	.61	2,91	.61	.64	2,93	.61	.60	2,99	.57	.54

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,80	2,80	2,83	2,86
SD	0,48	0,50	0,46	0,45
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	2,75	2,75	3,00	3,00
α	.74	.78	.74	.74
Skewness	-0,07	-0,12	-0,19	-0,13
N	329	323	292	228

Literatur:

Jerusalem, M., Klein-Heßling, J. & Schlesinger, I. (2002). Skalendokumentation der Lehrer- und Schülerskalen Projektes „Sicher und Gesund in der Schule“ (SIGIS). Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

BINNENDIFFERENZIERUNG (DIFF)

Clausen, 2002

Itemlabel	
diff1_MZP	Ich gebe Schülern je nach Leistung unterschiedlich schwere Hausaufgaben.
diff3_MZP	Schnellen Schülern gebe ich gern Extraaufgaben, durch die sie wirklich gefordert werden.
diff4_MZP	Bei der Stillarbeit variere ich die Aufgabenstellungen, um Schülern unterschiedlicher Leistungsstärke gerecht zu werden.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Marten Clausen, 2002

Kurzbeschreibung

Über das Konstrukt Binnendifferenzierung wird das Ausmaß abgebildet, in dem ein Lehrer binnendifferenzierende bzw. individualisierende Maßnahmen im Unterricht einsetzt und Aufgabenstellungen am individuellen Leistungsstand der Schüler orientiert. Binnendifferenzierende Unterrichtsmaßnahmen und Aufgabenstellungen sind als solche relativ gut zu beobachten, da sie vom üblichen Schema „gleiche Aufgabenstellung für alle“ abweichen und explizit vom Lehrer verbalisiert werden müssen.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
diff1_MZP	2,00	.70	.43	2,01	.70	.41	2,13	.71	.38	2,08	.65	.38
diff3_MZP	3,11	.68	.36	3,12	.68	.46	3,14	.63	.43	3,10	.69	.49
diff4_MZP	2,72	.74	.54	2,73	.70	.56	2,77	.68	.51	2,79	.62	.60

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,60	2,61	2,69	2,65
SD	0,53	0,54	0,51	0,51
Mo	2,67	2,67	2,67	2,67
Md	2,67	2,67	2,67	2,67
α	.63	.66	.63	.67
Skewness	0,26	0,00	-0,13	-0,05
N	329	324	292	228

Literatur

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

LEHRER-BEZUGSNORM-ORIENTIERUNG (LBNO)

*Jerusalem, Lange & Schwarzer, 1982
(gekürzte & veränderte Version)*

Itemlabel	
lbn1_MZP	Wenn ein schwächerer Schüler sich verbessert, gebe ich ihm eine gute Note, auch wenn die Qualität seiner Beiträge noch unter dem Durchschnitt liegt.
lbn2_MZP	Wenn ich die Leistung eines Schülers beurteilen will, vergleiche ich sein erzieltes Ergebnis nicht so sehr mit den Ergebnissen seiner Klassenkameraden, sondern mit den Ergebnissen, die dieser Schüler zuvor bei vergleichbaren Aufgaben erzielt hat.
lbn3_MZP	Wenn ich von einer „schlechten“ Leistung spreche, liegt sie unter der vorhergehenden Leistung des jeweiligen Schülers.
lbn4_MZP	Wenn ich von einer „guten“ Leistung spreche, hat sich der Schüler gegenüber früher verbessert.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren

Ralf Schwarzer, Bernhard Lange & Matthias Jerusalem, 1982

Kurzbeschreibung

Die Skala wurde im Rahmen eines Forschungsprojektes zur Wahrnehmung des Lehrerverhaltens entwickelt (vgl. Dutka, 1985). Das Instrument sollte auf ökonomische Weise im Rahmen von Felduntersuchungen die Bezugsnorm des Lehrers i.S. einer Selbstwahrnehmung erfassen. Die theoretischen Vorstellungen beruhen auf Arbeiten von Rheinberg (1980). Zu diesem Zweck wurden die 10 Aussagen der SPLB von Schwarzer & Jerusalem (1979 zit. in 1986) so umformuliert, dass sie der Selbstwahrnehmung des Lehrers entsprachen.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
lbn1_MZP	2,47	.76	.39	2,46	.75	.33	2,55	.72	.20	2,60	.69	.22
lbn2_MZP	2,88	.73	.43	2,93	.66	.37	2,85	.62	.43	2,94	.65	.37
lbn3_MZP	2,66	.84	.50	2,71	.80	.37	2,87	.73	.54	2,91	.75	.39
lbn4_MZP	2,95	.78	.51	3,05	.71	.46	3,09	.72	.50	3,16	.66	.53

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,74	2,78	2,84	3,00
SD	0,56	0,50	0,48	0,54
Mo	3,00	2,75	3,00	3,00
Md	2,75	2,75	2,75	3,00
α	.68	.60	.63	.59
Skewness	-0,31	0,13	-0,14	-0,18
N	329	324	292	228

Literatur

- Dutka, W. (1985). *Die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler: Erforschung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule*. (Diss. Phil.). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lange, B., Kuffner, H. & Schwarzer, R. (1983). *Schulangst und Schulverdrossenheit. Eine Längsschnittanalyse von schulischen Sozialisationseffekten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Die Bezugsnorm des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In F. Rheinberg (Hrsg.), *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung. Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft 1982* (S. 161-172). Düsseldorf: Schwann.
- Schwarzer und Jerusalem (1986). Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit*. Forschungsbericht 5. Institut für Psychologie, Pädagogische Psychologie, Freie Universität Berlin.

FEHLERTOLERANZ IM UNTERRICHT (FEHL)*Jerusalem et al., 2007*

Itemlabel	
fehl1_MZP	In meinem Unterricht kündige ich immer genau an, wann die Schüler lernen und üben können, ohne Noten zu bekommen.
rfehl2_MZP	In meinem Unterricht müssen die Schüler immer damit rechnen, dass Fehler und falsche Antworten mit einer schlechten Note bewertet werden. (-)
rfehl3_MZP	In meinem Unterricht wissen die Schüler nie genau, ob ihre Leistungen und Antworten bewertet werden oder nicht. (-)
fehl4_MZP	In meinem Unterricht wissen die Schüler ganz genau, wann sie lernen und dabei Fehler machen dürfen, ohne gleich eine schlechte Note zu bekommen.
rfehl5_MZP	In meinem Unterricht dürfen sich die Schüler keine Fehler erlauben, weil das immer gleich in die Bewertung einfließt. (-)
fehl6_MZP	Solange es ums Üben geht, dürfen die Schüler in meinem Unterricht Fehler machen.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren*Jerusalem et al., 2007***Kurzbeschreibung**

Die Skala Fehlertoleranz im Unterricht bezieht sich auf eine für Schüler sichtbare Trennung von bewertungsfreien Lern- bzw. Übungsphasen und Leistungsüberprüfungsphasen im Unterricht. Durch eine Trennung von Lern- und Leistungsräumen soll bei den Schülern eine Lernzielorientierung gefördert werden. Lernräume bzw. -zeiten sind bewertungsfrei, aber nicht diagnosefrei. Diese Zeiten sollen Schülern dazu dienen, den Unterrichtsstoff zu lernen, zu üben und sich zu verbessern. Leistungsräume sind demgegenüber Zeiten, in denen Schüler ihr Wissen unter Beweis stellen können und sollen. Wichtig ist, dass die Unterscheidung von Lern- und Leistungszeiten für die Schüler deutlich ist.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
fehl1_MZP	2,81	.85	.39	2,95	.83	.38	3,14	.78	.47	3,17	.77	.45
rfehl2_MZP	1,27	.46	.34	3,72	.47	.33	3,74	.46	.45	3,72	.47	.41
rfehl3_MZP	1,71	.72	.30	3,47	.68	.46	3,52	.63	.51	3,47	.72	.36
fehl4_MZP	3,31	.55	.46	3,31	.54	.46	3,42	.55	.55	3,38	.53	.56
rfehl5_MZP	1,14	.37	.32	3,84	.39	.33	3,86	.35	.50	3,83	.41	.39
fehl6_MZP	3,58	.59	.25	3,57	.57	.28	3,58	.54	.42	3,59	.51	.36

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	3,43	3,47	3,54	3,53
SD	0,35	0,35	0,37	0,36
Mo	3,33	3,50	4,00	4,00
Md	3,50	3,50	3,50	3,50
α	.62	.63	.73	.68
Skewness	-0,21	-0,11	-0,48	-0,36
N	329	324	292	228

Literatur

- Spychiger, M. Mahler, F., Hascher, T., & Oser, F. (1998). Fehlerkultur aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Entwicklung und erste Ergebnisse eines Fragebogens. *Schriftenreihe zum Projekt "Lernen Menschen aus Fehlern? Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule."* Nr. 4, 1998. Pädagogisches Institut der Universität Freiburg (CH)
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T. & Mahler, F. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In: W. Althof (Hrsg.) (1999). *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlass des 60. Geburtstags von Fritz Oser.* Opladen: Budrich.

SELBSTBESTIMMUNG/AUTONOMIE (AUTO)*Röder & Kleine, 2007*

Itemlabel	
auto1_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft unter verschiedenen Themen auswählen.
auto2_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, ob sie allein oder in Gruppen arbeiten.
auto3_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft entscheiden, wie sie ein Thema behandeln (z.B. Lehrbuch, Video, Gruppendiskussion oder Lehrervortrag).
auto4_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft mitentscheiden, wann und wie lange sie sich mit einer bestimmten Aufgabe beschäftigen.
auto5_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft zwischen unterschiedlich schwierigen Aufgaben wählen.
auto6_MZP	In meinem Unterricht können die Schüler oft mitbestimmen, wo sie eine Aufgabe bearbeiten (z.B. im Klassenraum, in einem anderen Raum der Schule oder draußen).
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autor*Bettina Röder & Dietmar Kleine, 2007***Kurzbeschreibung**

Die Skala Selbstbestimmung bezieht sich auf den Teilaspekt Autonomie der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1985). Es werden Verhaltensmerkmale von Lehrern erfragt, die das Autonomieerleben der Schüler im Unterricht unterstützen/fördern.

Das Bedürfnis nach Autonomie bezieht sich auf die natürliche Tendenz, sich selbst als die primäre Ursache des Handelns erleben zu wollen (DeCharms, 1968). Autonomie ist die von der Person erlebte innere Übereinstimmung zwischen dem, was sie selbst für wichtig hält und gerne tun möchte und den in der aktuellen Situation geforderten Aufgabenstellungen. Umwelten, die die Autonomiebestrebungen des Lerners unterstützen, fördern die Entwicklung einer auf Selbstbestimmung beruhenden Motivation.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
auto1_MZP	2,34	.66	.53	2,44	.64	.54	2,48	.65	.54	2,51	.62	.51
auto2_MZP	2,51	.69	.45	2,61	.69	.52	2,68	.67	.44	2,60	.63	.48
auto3_MZP	2,05	.67	.60	2,26	.71	.63	2,29	.67	.55	2,25	.70	.56
auto4_MZP	2,29	.69	.40	2,39	.63	.36	2,39	.64	.38	2,43	.63	.44
auto5_MZP	2,51	.65	.44	2,53	.66	.47	2,64	.63	.46	2,60	.63	.46
auto6_MZP	2,02	.82	.48	2,05	.78	.51	2,10	.77	.47	2,07	.80	.44

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,28	2,38	2,43	2,41
SD	0,45	0,46	0,44	0,45
Mo	2,17	2,17	2,50	2,50
Md	2,17	2,33	2,50	2,50
α	.75	.76	.74	.74
Skewness	0,35	0,23	-0,07	-0,22
N	328	326	292	231

Literatur

DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-228.

FÜRSORGLICHKEIT DES LEHRERS (FUER)*Clausen, 2002*

Itemlabel	
fuer1_MZP	Wenn ein Schüler ein persönliches Anliegen hat, gehe ich auch im Unterricht darauf ein.
fuer2_MZP	Ich bespreche mit den Schülern allgemeine oder aktuelle Themen, auch wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.
fuer3_MZP	Die persönlichen Beziehungen zu meinen Schülern haben Vorrang vor schnellem Vorankommen im Stoff.
fuer4_MZP	Für persönliche und soziale Angelegenheiten nehme ich mir auch im Unterricht Zeit.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren*Marten Clausen, 2002***Kurzbeschreibung**

Mit dieser Skala wird überprüft, in welchem Umfang der Lehrer gegenüber den Schülern fürsorgliches und wertschätzendes Verhalten zeigt. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht und in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
fuer1_MZP	2,71	.73	.38	2,76	.73	.41	2,78	.68	.37	2,70	.73	.40
fuer2_MZP	2,93	.65	.41	2,98	.66	.47	2,97	.62	.36	2,96	.68	.43
fuer3_MZP	2,84	.69	.50	2,87	.62	.46	2,85	.58	.47	2,85	.62	.50
fuer4_MZP	3,00	.63	.53	3,02	.62	.49	3,03	.64	.55	3,05	.64	.66

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,87	2,90	2,91	2,91
SD	0,48	0,46	,44	0,49
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.68	.67	.65	.71
Skewness	0,15	-0,11	-0,14	-0,25
N	329	324	292	228

Literatur

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Empirische Analysen zur Übereinstimmung, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität*. Münster: Waxmann.

MASLACH BURNOUT INVENTAR (MBI)

*Maslach & Jackson, 1986
(übersetzt von Enzmann & Kleiber, 1989)
(gekürzte Version)*

Subskala Emotionale Erschöpfung (EE)

Itemlabel

- | | |
|----------|--|
| ee1_ MZP | Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende. |
| ee2_ MZP | Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt. |
| ee3_ MZP | Meine Arbeit frustriert mich. |

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Leistungsmangel (LM)

Itemlabel

- | | |
|-----------|---|
| rlm1_ MZP | Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen.
(-) |
| rlm2_ MZP | Ich glaube, dass ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse. (-) |
| rlm3_ MZP | Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht. (-) |

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala Depersonalisierung (DP)

Itemlabel

- | | |
|----------|--|
| dp1_ MZP | Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich. |
| dp2_ MZP | Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden. |
| dp3_ MZP | Ich befürchte, dass diese Arbeit mich emotional verhärtet. |

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Christina Maslach & Susan E. Jackson, 1986

Dirk Enzmann & Dieter Kleiber, 1989 (Übersetzung)

Kurzbeschreibung

Das Maslach Burnout Inventar *MBI* wurde von Christina Maslach und Susan Jackson 1986 entwickelt. Burnout tritt vor allem in sozialen Berufen auf, in denen der Umgang mit Klienten (Patienten, Schülern etc.) einen großen Bestandteil der täglichen Arbeit ausmacht.

Das *MBI* enthält drei Subskalen, die die drei Komponenten des Burnout-Syndroms erfassen. Es handelt sich dabei um Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und Leistungsmangel im beruflichen Zusammenhang.

Unter *emotionaler Erschöpfung* versteht man einen Zustand, in dem Menschen sich so ausgelaugt fühlen, dass sie sich an nichts mehr freuen können und Begeisterung, Interesse oder Enthusiasmus in ihrem Berufsleben nicht mehr empfinden.

Depersonalisation (oder Zynismus) bezeichnet eine Verfassung, in der andere Personen nicht mehr als Mensch, sondern eher als Gegenstand, als Ding wahrgenommen und behandelt werden. Beispielsweise könnte ein Lehrer statt von seinen Schülern von seinem 'Schülermaterial' sprechen.

Im Bereich der *Leistung*, die man im Beruf erbringt, hat man als ausgebrannter Mensch das Gefühl, nicht mehr soviel wie vorher bzw. nicht mehr genügend zu leisten, das Soll nicht mehr erfüllen zu können.

Diese drei Zustände charakterisieren ausgebrannte Menschen. Ausgebrannte Personen neigen dazu, sich aus der belastenden Situation zu entfernen sowie sich abzugrenzen. Wenn man z.B. einen *Problemschüler* nicht mehr als Menschen sondern eher als 'Nummer' betrachtet, dann reduziert dies ein „schlechtes Gewissen“, wenn ein ausgebrannter Lehrer keine Zeit und Kraft aufbringen kann, um sich um die Probleme des Schülers angemessen zu kümmern.

Ausgebrannt-Sein bezeichnet also einen *extremen Erschöpfungszustand*, in dem Menschen sich emotional zurückziehen und depressiv-unzufrieden mit ihren Leistungen im Beruf sind.

Eine solche Verfassung ist unter Lehrern durchaus verbreitet. Sie kann sich vor allem dann entwickeln, wenn sich eine *extreme objektive Belastung* paart mit dem Fehlen von wirksamen *Bewältigungsstrategien*. Die *Wahl* von Bewältigungsstrategien sowie auch die *erfolgreiche Bewältigung selbst* stehen in einem engen Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die dreifaktorielle Struktur des Instrumentes konnte in vielen Studien bestätigt werden. Das Original-Antwortformat ist siebenstufig und reicht von „nie“, „mehrmals pro Jahr oder weniger“, „einmal im Monat“, „mehrmals im Monat“, „einmal die Woche“, „mehrmals die Woche“ bis „täglich“. Im Rahmen anderer Studien erwies sich jedoch aus der Perspektive der Studienteilnehmer ein vierstufiges Antwortformat mit stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4) als günstig.

Itemkennwerte Emotionale Erschöpfung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
ee1_1	1,42	.65	.68	1,49	.68	.71	1,43	.62	.66	1,50	.68	.75
ee2_1	2,04	.92	.71	1,97	.92	.71	1,95	.84	.67	1,95	.90	.79
ee3_1	1,54	.74	.78	1,54	.71	.74	1,54	.77	.71	1,60	.75	.81

Skalenkennwerte Emotionale Erschöpfung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	1,66	1,68	1,65	1,69
SD	0,68	0,68	0,65	0,70
Mo	1,00	1,00	1,00	1,00
Md	1,33	1,67	1,33	1,33
α	.85	.84	.82	.88
Skewness	1,04	0,88	1,21	0,83
N	329	325	291	232

Itemkennwerte Leistungsmangel

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
rlm1_1	2,98	.51	.42	2,03	.53	.36	2,05	.54	.43	2,04	.56	.48
rlm2_1	2,91	.65	.47	2,12	.56	.39	2,02	.59	.37	2,07	.55	.51
rlm3_1	3,04	.61	.53	1,90	.59	.55	1,85	.62	.44	1,90	.67	.61

Skalenkennwerte Leistungsmangel

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,02	2,02	1,97	2,02
SD	0,45	0,42	0,44	0,48
Mo	2,00	2,00	2,00	2,00
Md	2,00	2,00	2,00	2,00
α	.66	.62	.82	.71
Skewness	0,15	0,33	0,08	0,24
N	329	326	292	234

Itemkennwerte Depersonalisierung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
dp1_1	1,64	.60	.34	1,64	.63	.46	1,64	.61	.30	1,66	.61	.39
dp2_1	1,31	.59	.38	1,31	.57	.50	1,30	.53	.40	1,35	.58	.45
dp3_1	1,91	.79	.36	1,98	.73	.44	1,89	.76	.43	1,98	.79	.45

Skalenkennwerte Depersonalisierung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	1,61	1,65	1,61	1,68
SD	0,48	0,50	0,46	0,50
Mo	1,67	1,67	1,67	1,33
Md	1,67	1,67	1,67	1,67
α	.55	.65	.55	.61
Skewness	0,58	0,84	,44	0,41
N	329	326	292	234

Literatur

- Barth, A. (1990). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*, 187-202.
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß*. München, Wien: Profil.
- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Golombiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. New York: Praeger.
- Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., & Burke, R. J. (1994). The relationship between social support and burnout over time in teachers. *Journal of Social Behavior and Personality, 9*, 219-230.
- Jerusalem, M. & Mittag, W. (1999). Selbstwirksamkeit, Bezugsnormorientierung, Leistung und Wohlbefinden in der Schule. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung* (S. 223-245). Göttingen: Hogrefe.
- Lazarus, R. S. (1995). Psychological stress in the workplace. In R. Crandall & P. L. Perrewé (Eds.), *Occupational stress* (pp. 3-14). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Wolpin, J., Burke, R. J., & Greenglass, E. (1994). A longitudinal study of psychological burnout and its effect on psychosomatic symptoms. *Journal of Health and Human Resources Administration, 17*, 286-303.

**HERAUSFORDERUNGS-, BEDROHUNGS- UND
VERLUSTERLEBEN BEI LEHRERN**

Jerusalem, 1999

Subskala Herausforderung (CHAL)

Itemlabel	
chal1_MZP	Ich bin zuversichtlich, dass ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.
chal2_MZP	Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.
chal3_MZP	Ich freue mich auf jeden Schultag, weil ständig neue und interessante Aufgaben auf mich zukommen.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Subskala Bedrohung (THRE)

Itemlabel	
thre1_MZP	Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.
thre2_MZP	Ich befürchte, dass mich die beruflichen Belastungen überfordern.
thre3_MZP	Ich bezweifle, dass ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Subskala Verlust (LOSS)

Itemlabel	
loss1_MZP	Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.
loss2_MZP	Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.
loss3_MZP	In letzter Zeit ist alles schief gelaufen.
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autor

Matthias Jerusalem, 1999

Kurzbeschreibung

Die drei Subskalen zur Stresseinschätzung stellen Operationalisierungen im Sinne der transaktionalen Stress- und Emotionstheorie (Lazarus, 1991) dar. Danach können bedeutsame Ereignisse von Personen auf drei Arten kognitiv eingeschätzt werden: als Herausforderung, als Bedrohung oder (retrospektiv) als Verlust. Die Skalen wurden in verschiedenen Studien empirisch geprüft (vgl. Jerusalem, 1990, 1993; Schwarzer, 1993).

Hoch selbstwirksame Personen neigen dazu, stressreiche Ereignisse als *Herausforderung* aufzufassen. Sie fühlen sich eher motiviert, angeregt und zuversichtlich im Hinblick auf die vor ihnen liegenden Aufgaben.

Ein *Bedrohungserleben* bedeutet, dass eine Person die Befürchtung hegt, mit Ihren verfügbaren Ressourcen und Kompetenzen die Anforderungen nicht bewältigen zu können, und somit auch entsprechend weniger zuversichtlich an die Aufgaben herangeht.

Verlusterleben bezieht sich auf eine retrospektive Einschätzung von Ereignissen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass die Person subjektiv einen Kontrollverlust empfindet; was sich in entsprechender Weise auch auf zukünftige Einschätzungen ähnlicher Anforderungssituationen auswirken wird.

Itemkennwerte Herausforderung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
chal1_MZP	3,20	.65	.45	3,21	.63	.49	3,27	.62	.50	3,17	.70	.44
chal2_MZP	3,39	.64	.51	3,38	.63	.43	3,36	.61	.44	3,26	.64	.54
chal3_MZP	2,73	.74	.59	2,77	.71	.59	2,79	.73	.60	2,80	.71	.60

Skalenkennwerte Herausforderung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	3,11	3,11	3,15	3,08
SD	0,54	0,52	,51	0,55
Mo	3,33	3,33	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.70	.69	.69	.71
Skewness	-0,44	-0,53	-,28	-0,37
N	329	326	292	234

Itemkennwerte Bedrohung

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
thre1_MZP	2,25	.85	.52	2,21	.92	.55	2,35	.94	.54	2,06	.84	.59
thre2_MZP	2,02	.82	.56	2,00	.82	.60	1,94	.82	.65	1,91	.76	.69
thre3_MZP	1,52	.69	.53	1,63	.75	.44	1,62	.66	.53	1,60	.68	.62

Skalenkennwerte Bedrohung

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	1,93	1,96	1,96	1,87
SD	0,63	0,67	0,66	0,65
Mo	2,00	2,00	2,00	1,00
Md	2,00	2,00	2,00	1,67
α	.72	.71	.74	.79
Skewness	0,51	0,42	0,28	0,43
N	329	326	292	234

Itemkennwerte Verlusterleben

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
loss1_MZP	1,36	.59	.68	1,45	.65	.68	1,44	.64	.75	1,41	.65	.80
loss2_MZP	1,47	.68	.61	1,50	.73	.66	1,56	.73	.69	1,49	.71	.76
loss3_MZP	1,39	.57	.56	1,45	.62	.54	1,49	.60	.64	1,41	.59	.67

Skalenkennwerte Verlusterleben

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	1,41	1,47	1,49	1,45
SD	0,51	0,56	0,57	0,58
Mo	1,00	1,00	1,00	1,00
Md	1,33	1,33	1,33	1,33
α	.78	.79	.83	.86
Skewness	1,28	1,19	1,27	1,50
N	329	325	291	232

Literatur

- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (1993). Personal resources, environmental constraints, and adaptational processes: The predictive power of a theoretical stress model. *Personality and Individual Differences*, 14, 15-24.
- Jerusalem, M. (1999). *Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern*. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. London: Oxford University Press.
- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

IDENTIFIKATION MIT DER SCHULE (IDEN)

*Neuenschwander, 1998
(gekürzt von Stöber, 2002)*

Itemlabel	
iden1_MZP	Ich fühle mich in meiner Schule richtig wohl.
iden2_MZP	Ich bin stolz auf meine Schule.
iden3_MZP	Meine Schule hat einen guten Ruf.

Vierstufiges Antwortformat:
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Markus P. Neuenschwander, 1998

Joachim Stöber, 2002

Kurzbeschreibung

Die ursprünglich sechs Items umfassenden Skala „Identifikation (Zufriedenheit) mit der Schule“ von Neuenschwander (1998) wurde von Stöber (2002) auf drei Items gekürzt. Die neue Skala von Stöber (2002) war Ergebnis explorativer Faktorenanalysen. Die ursprüngliche Skala von Neuenschwander wurde zusammen mit der 4 Items umfassenden Skala „Leistungsmotivation für den Unterricht“ (Neuenschwander, 1998) und der sechs Items umfassenden Kurzform der Unterskala „Schulunlust“ aus dem Angstfragebogen für Schüler (Wieczerkowski et al., 1974; Kurzform von Baumert et al., 1997) faktorenanalytisch untersucht.

In der Hauptkomponentenanalyse der 16 Items konnten 2 Faktoren extrahiert werden. Items mit Doppelladungen wurden eliminiert. Es resultierten zwei klar trennbare Skalen: „Motivation für die Schule“ (9 Items) sowie „Identifikation mit der Schule“ (3 Items).

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}	M	SD	r _{it-i}
iden1_MZP	3,15	.63	.60	3,13	.59	.56	3,08	.70	.60	3,11	.64	.58
iden2_MZP	3,10	.69	.64	3,13	.65	.60	3,07	.74	.59	3,14	.72	.66
iden3_MZP	2,99	.74	.45	3,04	.68	.42	2,99	.71	.41	3,10	.72	.45

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	3,08	3,09	3,05	3,10
SD	0,56	0,51	0,57	0,58
Mo	3,00	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.74	.70	.71	.73
Skewness	-0,53	-0,37	-0,61	-0,89
N	329	324	292	228

Literatur

- Baumert, J., Gruehn, S., Heyn, S., Köller, O. & Schnabel, K.-U. (1997). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU), Dokumentation — Band 1: Skalen Längsschnitt I, Welle 1-4*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Forschungsbereich „Erziehungswissenschaft und Bildungssysteme“.
- Neuenschwander, M.P. (1998). Schule und Identität im Jugendalter I: Kurzdokumentation der Skalen und Stichproben (Forschungsbericht Nr. 18). Universität Bern: Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Stöber, J. (2002). *Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). *Angstfragebogen für Schüler (AFS) (3. Aufl.)*. Braunschweig: Westermann.

BERUFSZUFRIEDENHEIT (BZUF)

*in Anlehnung an Ditton, 2001
(gekürzte und adaptierte Version)*

Itemlabel

bzuf1_ MZP	Ich bin mit meinem Beruf sehr zufrieden.
bzuf2_ MZP	Ich habe meine Entscheidung Lehrer zu werden nie bereut.
rbzuf3_ MZP	Meine Arbeit macht mir nur wenig Spaß. (-)
bzuf4_ MZP	Meine Tätigkeit bedeutet mir sehr viel.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autor

Ditton, 2001

Kurzbeschreibung

Die Skala erfasst die Zufriedenheit der Lehrer mit ihrem Beruf. Die Konstruktion erfolgte in Anlehnung an die Skala Berufszufriedenheit von Ditton (2001) angelehnt. Die Items 1 und 3 wurden aus der insgesamt sechs Items umfassenden Skala „Berufszufriedenheit“ von Ditton (2001) übernommen.

Bei Ditton (2001) heißt es in der Erläuterung zur Skala: Die Lehrkräfte sind mit ihrem Beruf zufrieden und würden wieder Lehrkraft werden. Der Lehrberuf macht ihnen Spaß und gibt ihnen Befriedigung, sie sind gern in der Schule. Die Items 2 und 4 der vorliegenden Skala wurden zusätzlich von uns formuliert.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
bzuf1_MZP	3,11	.68	.71	3,13	.66	.64	3,17	.60	.60	3,14	.68	.71
bzuf2_MZP	3,22	.81	.66	3,18	.90	.51	3,24	.89	.43	3,15	.86	.59
rbzuf3_MZP	1,50	.68	.65	3,42	.68	.62	3,45	.70	.45	3,43	.68	.66
bzuf4_MZP	3,65	.52	.58	3,65	.55	.53	3,68	.49	.37	3,63	.49	.49

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	3,38	3,33	3,37	3,32
SD	0,54	0,54	0,49	0,55
Mo	4,00	4,00	4,00	4,00
Md	3,50	3,50	3,25	3,25
α	.82	.76	.66	.79
Skewness	-1,07	-0,82	-0,63	-0,60
N	329	326	292	234

Literatur

Ditton, H. DFG-Projekt: Qualität in Schule und Unterricht. Verfügbar unter http://quassu.net/SKALEN_1.pdf und http://www.quassu.net/bericht_1.pdf [16.07.2007]

TRANSFERKLIMA (TRKLIM)*Klein-Heßling & Drössler, 2007*

Itemlabel	
inno1_MZP	An unserer Schule kommen aus dem Kollegium häufig konkrete Verbesserungsvorschläge.
inno2_MZP	Unser Schulleiter ist offen für Verbesserungsvorschläge und neue Ideen aus dem Kollegium.
inno3_MZP	Unser Schulleiter unterstützt uns, wenn wir Innovationen umsetzen wollen.
rinno4_MZP	An unserer Schule werden Missstände und pädagogische Fehler nicht offen diskutiert. (-)
inno6_MZP	Im Kollegium reden wir regelmäßig darüber, wie wir unseren Unterricht konkret verbessern können.
rtrba1_MZP	Meine Arbeitsbelastung erlaubt es mir nicht, neue Dinge im Unterricht auszuprobieren. (-)
trba2_MZP	Regelmäßige Treffen in Arbeitsgruppen an unserer Schule erleichtern die Umsetzung von Neuem im Unterricht.
trba3_MZP	In meiner Schule habe ich genügend Freiräume, neue Methoden im Unterricht zu erproben.
rtrba4_MZP	Die personellen, finanziellen und organisatorischen Rahmenbedingungen an unserer Schule verhindern die Umsetzung von Innovationen in den Unterricht. (-)
Vierstufiges Antwortformat:	
trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)	

Autoren*Johannes Klein-Heßling & Stephanie Drössler, 2007***Kurzbeschreibung**

Fortbildungen zu neuen fachlichen und allgemein berufspraktischen Methoden sind wichtige Ziele der Personalentwicklung im Lehrerberuf. Dabei zeigen Evaluationen von Fortbildungsveranstaltungen generell eher enttäuschende Ergebnisse. Zum einen werden Fortbildungsveranstaltungen überwiegend von denen besucht, die bereits über wesentliche Kompetenzen verfügen (Matthäus-Effekt: „Wer hat, dem wird gegeben (...und er wird im Überfluss haben)“ Mt 25,29). Zum anderen setzen sich nur wenige Fortbildungsinhalte im beruflichen Alltag durch – selbst bei den besten Vorsätzen der Teilnehmer. In diesem Zusammenhang wird eine Vielzahl von Variablen diskutiert, die den Transfer in der beruflichen Bildung beeinflussen, die in der Person des Lerners (z.B. Motivation, Kompetenz) und in seiner Umwelt (z.B.

Unterstützung durch Kollegen und Vorgesetzten) verortet sein können oder Wechselwirkungen darstellen (s. zusammenfassend, Holton, Bates & Ruona, 2000).

Das Transferklima wird dabei als Mediator betrachtet, der die Effekte zwischen individuellen und kontextuellen Merkmalen auf die Lern- und Transferergebnisse vermittelt (Tracey, Tannenbaum & Kavanaugh, 1995). Die Skala „Transferklima“, die sich an die entsprechende Skala des Lern-Transfer-System-Inventars (LTSI; Holton et al., 2000; deutschsprachige Fassung von Kauffeld, 2003) anlehnt, jedoch an die spezifischen Bedingungen des Lehrerberufs angepasst wurde, soll diese vermittelnden Prozesse erfassen. Dabei beziehen sich die Items einerseits auf den Umgang mit Veränderungen und Neuerungen im Lehrerkollegium und andererseits auf die Impulse und die Unterstützung, die vom Schulleiter als Vorgesetzten erwartet werden.

Trotz dieser verschiedenen Aspekte, die mit den Items thematisiert werden, erreicht die Skala mit einem α von .78 eine zufrieden stellende interne Konsistenz.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
inno1_MZP	2,93	.64	.39	2,96	.57	.33	2,97	.59	.39	2,96	.50	.30
inno2_MZP	3,39	.67	.52	3,37	.68	.51	3,27	.75	.62	3,27	.70	.66
inno3_MZP	3,35	.62	.59	3,35	.62	.55	3,27	.69	.70	3,27	.69	.69
rinno4_MZP	2,14	.83	.49	2,83	.80	.39	2,83	.78	.59	2,94	.77	.59
inno6_MZP	2,79	.72	.52	2,77	.66	.42	2,82	.70	.56	2,80	.68	.58
rtrba1_MZP	2,20	.75	.30	2,80	.77	.30	2,77	.77	.32	2,90	.69	.43
trba2_MZP	2,81	.82	.49	2,81	.82	.47	2,82	.81	.61	2,81	.77	.59
trba3_MZP	3,16	.72	.49	3,21	.69	.43	3,22	.66	.48	3,20	.64	.52
rtrba4_MZP	2,25	.87	.42	2,78	.88	.35	2,74	.95	.46	2,95	.93	.47

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,98	2,99	2,97	3,00
SD	0,46	0,41	0,48	0,47
Mo	3,00	3,00	2,89	3,00
Md	3,00	3,00	3,00	3,00
α	.78	.73	.82	.83
Skewness	-0,27	-0,25	-0,46	-0,30
N	329	326	292	234

Literatur

- Holton, E.F., Bates, R.A. & Ruona, W.E. (2000). *Development of a generalized learning transfer system inventory*. Human Resource Development Quarterly, 11, 333-360.
- Kauffeld, S. (2003). Lern Transfer System Inventar (deutsche Übersetzung Holton et al., 2000). Institut für Arbeitswissenschaften, Universität Kassel.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I. & Kavanaugh, M.J. (1995). Applying trained skills on the job: The importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80, 239-252.

BESCHWERDELISTE (BELI)

*in Anlehnung an Grob et al., 1991
(gekürzte und adaptierte Version)*

Itemlabel	
beli1_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Herzklopfen oder Herzjagen haben?
beli2_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Durchschlafprobleme haben?
beli3_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Rücken- oder Kreuzschmerzen haben?
beli4_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Probleme mit der Stimme haben?
beli5_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Kopfschmerzen haben?
beli6_MZP	Wie oft kommt es vor, dass Sie Magenschmerzen haben?

Vierstufiges Antwortformat:

nie (1) – 1 bis 2 Mal im Monat (2) – 1 Mal pro Woche (3) – mehrmals pro Woche (4)

Autoren

A. Grob, R. Lüthi, F.G. Kaiser, A. Flammer, A. Mackinnon & A. J. Wearing, 1991

Kurzbeschreibung

Die Skala „Körperliche Beschwerden“ lehnt sich an den Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW) von Grob et al. (1991) an. In der vorliegenden Version wurden die Items im Hinblick auf den Lehrerberuf angepasst.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1			MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
beli1_MZP	1,74	.92	.51	1,73	.91	.43	1,60	.81	.51	1,71	.92	.63
beli2_MZP	2,19	1.10	.45	2,20	1.08	.42	2,14	.04	.48	2,16	1.00	.52
beli3_MZP	2,10	1.04	.41	2,15	.99	.42	2,10	.07	.52	2,14	1.03	.49
beli4_MZP	1,46	.72	.32	1,48	.67	.24	1,47	.65	.38	1,51	.68	.27
beli5_MZP	1,92	.78	.48	1,91	.77	.37	1,92	.84	.46	1,95	.80	.47
beli6_MZP	1,39	.75	.55	1,42	.75	.42	1,41	.73	.47	1,39	.67	.41

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3	MZP4
M	1,81	1,83	1,78	1,89
SD	0,57	0,54	0,58	0,64
Mo	1,50	1,83	1,33	1,80
Md	1,67	1,83	1,67	1,80
α	.72	.65	.73	.73
Skewness	1,21	0,83	1,07	1,08
N	329	326	289	231

Literatur

- Grob, A. (1995). Subjective well-being and significant life-events across the life span. [*Swiss Journal of Psychology* 54\(1\): 3-18.](#)
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.

Projektbezogene Skalen

Der nachfolgende Teil der Skalendokumentation bezieht sich auf Skalen, die interventionsbezogene Einstellungen und Erfahrungen erfassen. Sie wurden nur von den aktiven Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Fortbildungen bearbeitet. Die Skalen wurden nicht zu allen Messzeitpunkten erhoben, sondern aus Gründen des Projektdesigns entweder nur zu Beginn oder im Laufe der Intervention.

Skalen, die nur zum ersten MZP eingesetzt wurden

BEDÜRFNIS NACH PERSÖNLICHER ENTFALTUNG (ENTF)

Hackman & Oldham, 1980
(übersetzt von van Dick et al., 2001)

Itemlabel	
entf1_1	Mir ist wichtig eine anregende und herausfordernde Arbeit zu haben.
entf2_1	Mir ist wichtig in meinem Beruf selbständig und unabhängig zu denken und zu handeln.
entf3_1	Mir ist wichtig bei der Arbeit etwas Neues zu lernen.
entf4_1	Mir ist wichtig bei meiner beruflichen Tätigkeit kreativ sein zu können.
entf5_1	Mir ist wichtig mich durch meine Arbeit persönlich weiterentwickeln zu können.
entf6_1	Mir ist wichtig als Lehrer etwas Sinnvolles zu erreichen.

Vierstufiges Antwortformat:
 trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Hackman, J.R. & Oldham, G.R. 1980

Kurzbeschreibung

Das Job Characteristics Model von Hackman und Oldham (1975, 1980) beschreibt die Einflüsse bestimmter Merkmale einer beruflichen Tätigkeit (wie der Anforderungsvielfalt, Autonomie, Rückmeldung) auf das Erleben der Tätigkeit (wie die Bedeutsamkeit und Verantwortung) und die Einflüsse dieses Erlebens auf die Auswirkungen der Arbeit (z.B. auf die Motivation, Zufriedenheit und Effektivität). Zu den zentralen Moderatoren dieses Prozesses gehört neben dem Wissen und den Kompetenzen einer Person und bestimmten Kontextfaktoren (wie die Zufriedenheit mit der Bezahlung oder die Sicherheit des Arbeitsplatzes) auch das individuelle Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung. Es wird postuliert, dass die Beziehung zwischen Tätigkeitsmerkmalen und der Arbeitsmotivation bei hoher Ausprägung dieser Moderatoren besonders eng ist. Als Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung bezeichnen Hackman und Oldham die Motivation, sich weiterzuentwickeln, dazuzulernen und an bzw. mit den beruflichen Aufgaben zu wachsen.

Zur Validierung des Job Characteristic Models für den Lehrerberuf haben van Dick et al. (2001) das Job Diagnostic Survey, das von Hackman und Oldham (1975) konzipierte Diagnoseverfahren zur Erfassung der verschiedenen Merkmale des Job Characteristics Models ins Deutsche übersetzt und die Itemformulierungen an den beruflichen Kontext von Lehrerinnen und Lehrern angepasst. Als Ergebnisse ihrer Validierungsstudie stellen van Dick et al. fest, dass das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung bei Lehrerinnen und Lehrern den bedeutsamsten Moderator der Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, Tätigkeitserleben und der Motivation bzw. Arbeitszufriedenheit darstellt (van Dick et al., 2001). Bei einem hohen Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung sind die Bezüge besonders eng.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1		
	M	SD	r_{it-i}
entf1_1	3,41	.58	.60
entf2_1	3,57	.56	.30
entf3_1	3,46	.55	.60
entf4_1	3,44	.57	.54
entf5_1	3,45	.60	.60
entf6_1	3,87	.34	.34

Skalenkennwerte

	MZP1
M	3,53
SD	0,36
Mo	4,00
Md	3,50
α	.75
Skewness	-0,47
N	329

Literatur

- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading: Addison-Weasley.
- Van Dick, R., Schnitger, C., Schwartzmann-Buchelt, C. & Wagner, U. (2001). Der Job Diagnostic Survey im Bildungsbereich: Eine Überprüfung der Gültigkeit des Job Characteristics Model bei Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulangehörigen und Erziehrinnen mit berufsspezifischen Weiterentwicklungen des JDS. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 74-92.

Erfahrungen mit Fortbildungen (ERFO)

*Klein-Heßling & Röder, 2007**(in Anlehnung an Holton et al., 2000, dt. Übersetzung Kauffeld, 2003)*

Itemlabel	
erfo1_1	Für die Verbesserung von Schule und Unterricht sind Fortbildungen besonders wichtig.
rerfo2_1	Die meisten Fortbildungsinhalte lassen sich in der Schule nicht umsetzen. (-)
erfo3_1	Was in Fortbildungen vermittelt wird, kann man in der Schule gut anwenden.
rerfo4_1	Die meisten Fortbildungen sind nicht dazu geeignet, zur Verbesserung von Schule und Unterricht beizutragen. (-)

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Johannes Klein-Heßling & Bettina Röder, 2007

Kurzbeschreibung

Eine Vielzahl von Variablen beeinflusst den Transfer von neuem Wissen und neuen Kompetenzen in den beruflichen Alltag, u.a. die Teilnahmemotivation und die Transfermotivation (Noe & Schmitt, 1986), also die Bereitschaft, sich Neues anzueignen und die Bereitschaft und der Wille, dieses Neue in der Praxis einzusetzen.

Betrachtet man diese beiden Motivationen aus einer handlungstheoretischen Perspektive (z.B. im Sinne des erweiterten kognitiven Handlungsmodells, Rheinberg, 1989; oder des Instrumentalitätsmodells von Vroom, 1964), dann sind die Valenzen in Bezug auf Fortbildungs- und Transferergebnisse und die erwarteten Wahrscheinlichkeiten des Eintretens der entsprechenden Ergebnisse die Motivation mitbestimmende Faktoren. Das mit der Skala „Erfahrung mit Fortbildungen“ erfasste Konstrukt erfragt dabei die beiden Teilkomponenten Erwartung und Wert nicht auf unmittelbare Weise. Vielmehr wird mit den vier Items eine über verschiedene Erfahrungen hinweg generalisierte Einstellung zum Nutzen von Lehrerfortbildungen erhoben.

Unter dem Primat der Ökonomie, dem eine Evaluation wie die zum Projekt „Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht“ unterliegt, sollte damit eine grobe Schätzung des aus Erwartung und Wert resultierenden Produktes möglich sein. Damit sollte die „Erfahrung mit Fortbildungen“ im Zusammenspiel mit anderen Variablen differentielle Projekteffekte erklären können. Die interne Konsistenz von $\alpha = .79$ spricht dabei für die Homogenität des erfassten Konstrukts.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1		
	M	SD	r_{it-i}
erfo1_1	3,36	.64	.42
rerfo2_1	2,33	.66	.65
erfo3_1	2,67	.59	.72
rerfo4_1	2,43	.74	.62

Skalenkennwerte

	MZP1
M	2,81
SD	0,51
Mo	3,00
Md	3,00
α	.79
Skewness	-0,51
N	329

Literatur

- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- Kauffeld, S. (2003). Lern Transfer System Inventar (deutsche Übersetzung Holton et al., 2000). Institut für Arbeitswissenschaften, Universität Kassel.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Rheinberg, F. (1989). *Zweck und Tätigkeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and Motivation*. New York: Wiley.

Teilnahmemotive

Jerusalem & Klein-Heßling, 2007

Subskala selbstbestimmte, internale Teilnahmemotive (TMOS)

Itemlabel

Ich nehme an dem Fortbildungsprogramm Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht teil, weil...

tmo1_MZP	... ich mich mit Kollegen austauschen möchte.
tmo4_MZP	... ich meine Arbeit besser bewältigen will.
tmo5_MZP	... ich meine Schüler besser fördern will.
tmo6_MZP	... mich das Thema interessiert.
tmo8_MZP	... ich glaube, dass Fortbildungen für die berufliche Entwicklung wichtig sind.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Subskala fremdbestimmte, externale Teilnahmemotive (TMOF)

Itemlabel

Ich nehme an dem Fortbildungsprogramm Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht teil, weil...

tmo7_MZP	... mein Schulleiter das von mir erwartet.
tmo9_MZP	... weil die Schule das beschlossen hat.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft eher nicht zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem & Johannes Klein-Heßling, 2007

Kurzbeschreibung

Es wurden verschiedene Motive erfasst, die zu einer Teilnahme an beruflichen Fortbildungen (bei Lehrer) führen können. Mit zwei Subskalen werden dabei sowohl selbstbestimmte, internele sowie fremdbestimmte, externele Teilnahmemotive erfasst.

Itemkennwerte Subskala Selbstbestimmte, internele Teilnahmemotive

Itemlabel	MZIP1		
	M	SD	r_{it-i}
tmo1_1	3,33	.67	.57
tmo4_1	3,38	.62	.52
tmo5_1	3,58	.54	.70
tmo6_1	3,37	.63	.69
tmo8_1	3,50	.57	.49

Skalenkennwerte Subskala Selbstbestimmte, internele Teilnahmemotive

	MZIP1
M	3.43
SD	.45
Mo	3.00
Md	3.60
α	.81
Skewness	-,075
N	204

Itemkennwerte Subskala Fremdbestimmte, externale Teilnahmemotive

Itemlabel	MZIP1		
	M	SD	r _{it-i}
tmo7_1	1,94	1.13	.54
tmo9_1	1,94	1.19	.54

Skalenkennwerte Subskala Fremdbestimmte, externale Teilnahmemotive

	MZIP1
M	1,94
SD	1.02
Mo	1,00
Md	1,50
α	.71
Skewness	0,77
N	202

IMPLEMENTATIONSBEREITSCHAFT (IMPL)*Klein-Heßling & Jerusalem, 2007*

Itemlabel	
impl1_1	Im Rahmen dieser Fortbildung bin ich bereit, für die Umsetzung in den Unterricht zusätzliche Arbeit auf mich zu nehmen.
impl2_1	Für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht bin ich bereit, stärker mit Kollegen zusammenzuarbeiten.

Autoren*Johannes Klein-Heßling & Matthias Jerusalem, 2007***Kurzbeschreibung**

Die Implementation von Innovation in der beruflichen Fortbildung bedeutet in der Regel Veränderungen gewohnter Arbeitsroutinen. Diese Neuanpassung ist oftmals – zumindest in anfänglichen Erprobungs- und Einübungsphasen – mit zusätzlichem Aufwand verbunden und erfordert daher die Bereitschaft zu zusätzlichen beruflichen Anstrengungen.

Zwei Einzelitems thematisieren diese Bereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern in Bezug auf die Umsetzung einer team- und unterrichtsbezogenen Lehrerfortbildung. Einmal geht es darum, in welchem Ausmaß Lehrerinnen und Lehrer bereits sind, für die Umsetzung der Fortbildungsinhalte in ihren Unterricht zusätzliche Arbeit auf sich zu nehmen. Das zweite Item fragt nach der Bereitschaft, für die Umsetzung stärker als bisher mit Kollegen zusammenzuarbeiten. Letzteres bedeutet für viele Lehrer eine große Umstellung des Arbeitsalltags, sind doch kooperatives Arbeiten zwischen Lehrern in Bezug auf Unterricht eher eine Rarität. Viele Lehrer sehen in der gemeinsamen Arbeit sogar eher eine Bedrohung als eine Arbeitserleichterung.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP1		
	M	SD	r _{it-i}
impl1_1	3,08	.69	.52
impl2_1	3,42	.51	.52

Skalenkennwerte

	MZP1
M	3,25
SD	0,53
Mo	3,00
Md	3,00
α	.67
Skewness	-0,04
N	204

Literatur

- Holton, E. F., Bates, R. A. & Ruona, W. E. A. (2000). Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- Kauffeld, S. (2003). Lern Transfer System Inventar (deutsche Übersetzung Holton, et al., 2000). Institut für Arbeitswissenschaften, Universität Kassel.
- Noe, R.A. & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.

Skalen, die ab dem zweiten MZP eingesetzt wurden

BEWERTUNG DES PROJEKTES (EVA)

Jerusalem et al., 2007

Itemlabel	
eva1_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, mich mit anderen Kollegen intensiver über Unterricht auszutauschen.
eva2_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, eine Abwechslung vom Arbeitsalltag zu erfahren.
eva3_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, meine Arbeit besser zu bewältigen.
eva4_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, meine Schüler besser zu fördern.
eva5_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, mich mit interessanten Themen auseinanderzusetzen.
eva6_MZP	Die Teilnahme am Projekt hilft mir, mich beruflich weiterzuentwickeln.
eva7_MZP	Das Projekt lohnt sich für mich persönlich.
eva8_MZP	Die Inhalte des Workshops sind von praktischem Nutzen für meinen Unterricht.
eva10_MZP	Ich bin zufrieden mit der Umsetzung der Workshopinhalte in meinem Unterricht.

Vierstufiges Antwortformat:

Trifft nicht zu (1) – trifft kaum zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem et al., 2007

Kurzbeschreibung

Hier werden die Teilnahme-motive, die zum ersten Messzeitpunkt erfragt wurden, wieder aufgegriffen. Es wird erfragt, inwieweit die Motive der Teilnahme an der Fortbildung durch die Fortbildung und die Arbeit im Projekt erfüllt werden.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP2			MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
eva1_MZP	2,80	.68	.58	2,81	.70	.48	2,71	.64	.63
eva2_MZP	2,58	.82	.60	2,64	.73	.51	2,64	.70	.57
eva3_MZP	2,65	.77	.66	2,73	.71	.75	2,72	.67	.73
eva4_MZP	2,92	.61	.78	3,03	.51	.73	2,97	.62	.76
eva5_MZP	2,82	.71	.79	2,90	.65	.72	2,82	.68	.80
eva6_MZP	3,09	.69	.73	3,08	.59	.69	3,08	.65	.82
eva7_MZP	2,95	.77	.79	3,04	.63	.79	3,01	.72	.79
eva8_MZP	2,92	.74	.75	3,08	.59	.70	3,03	.56	.70
eva10_MZP	2,51	.70	.51	2,63	.60	.50	2,71	.57	.51

Skalenkennwerte

	MZP2	MZP3	MZP4
M	2,78	2,86	2,85
SD	.56	.47	.50
Mo	2,78	3,00	3,00
Md	2,77	2,88	3,00
α	.91	.89	.92
Skewness	-0,38	-0,38	-0,48
N	177	150	139

Skalen, die ab dem 3. MZP eingesetzt wurden

KOOPERATION IM KOLLEGIUM (KOOP)

Jerusalem et al., 2007

Itemlabel	
koop1_MZP	Seit Beginn des Projekts spreche ich mit Kollegen häufiger über Unterricht.
koop2_MZP	Seit Beginn des Projekts tausche ich häufiger Unterrichtsmaterial mit Kollegen aus.
koop3_MZP	Seit Beginn des Projekts arbeite ich bei der Planung und Konzeption meines Unterrichts häufiger mit anderen Kollegen zusammen.
koop4_MZP	Seit Beginn des Projekts erarbeite ich häufiger gemeinsam mit anderen Kollegen Material für den Unterricht.
koop5_MZP	Seit Beginn des Projekts besuche ich häufiger den Unterricht von Kollegen und gebe ihnen dazu Feedback.
koop6_MZP	Seit Beginn des Projekts besuchen Kollegen häufiger meinen Unterricht und geben mir dazu Feedback.
koop7_MZP	Seit Beginn des Projekts entwickle ich häufiger mit Kollegen gemeinsame Ziele für den Unterricht.

Vierstufiges Antwortformat:

trifft nicht zu (1) – trifft kaum zu (2) – trifft eher zu (3) – trifft genau zu (4)

Autoren

Matthias Jerusalem et al., 2007

Kurzbeschreibung

Mit der Skala wird erfasst, inwieweit sich seit Beginn des Fortbildungsprojekts die Kooperation im Kollegium gesteigert hat. Die Items waren nach aufsteigender Schwierigkeit formuliert worden. Diese konnte nicht perfekt, aber zumindest annähernd empirisch bestätigt werden. Lediglich Item 7 muss weiter vorn eingeordnet werden und erhält den Rangplatz 5. Die Items 5 und 6, in denen die gegenseitige Unterrichtshospitalation thematisiert wird, sind die schwierigsten Items, sie bekommen die geringsten Zustimmungen durch die Lehrerinnen und Lehrer.

Itemkennwerte

Itemlabel	MZP3			MZP4		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
koop1_MZP	2,64	.73	.59	2,68	.67	.59
koop2_MZP	2,69	.74	.75	2,66	.68	.67
koop3_MZP	2,52	.71	.73	2,56	.77	.70
koop4_MZP	2,36	.74	.72	2,49	.78	.70
koop5_MZP	1,61	.77	.59	1,73	.79	.47
koop6_MZP	1,55	.72	.56	1,65	.76	.46
koop7_MZP	2,30	.85	.67	2,36	.77	.69

Skalenkennwerte

	MZP3	MZP4
M	2,24	2,30
SD	0,57	0,54
Mo	2,00	2,00
Md	2,29	2,29
α	.88	.85
Skewness	0,11	0,18
N	148	139

Weiterführende Literatur

Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Fortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 157-168.

Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern* (S. 206-231). Stuttgart: Kohlhammer.

Röder, B. & Jerusalem, M. (2007). Implementationsgrad und Wirkungen eines Programms zur Förderung von Selbstwirksamkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 54 (1), 30-46.