



Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem
Herausgeber

**SKALEN ZUR
ERFASSUNG VON
LEHRER- UND
SCHÜLERMERKMALEN**

Dokumentation der psychometrischen Verfahren
im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des
Modellversuchs Selbstwirksame Schulen

1999

Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem (Hrsg.)

Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen

Dokumentation der psychometrischen Verfahren
im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs
Selbstwirksame Schulen

Berlin

1999

ISBN 3-00-003708-X

Prof. Dr. Ralf Schwarzer
Freie Universität Berlin
Institut für Arbeits-, Organisations-
und Gesundheitspsychologie
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin
Email: health@zedat.fu-berlin.de
<http://psychologie.de/schwarzer>

Prof. Dr. Matthias Jerusalem
Humboldt-Universität zu Berlin
Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie
Gesundheitspsychologie
Geschwister-Scholl-Str. 7
10099 Berlin
Email: jerusalem@rz.hu-berlin.de
<http://psilab.educat.hu-berlin.de/>

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	3
SELBSTWIRKSAME SCHULEN.....	4
FRAGESTELLUNGEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG	5
Untersuchungsplan.....	8
Wissenschaftliche Unterstützung der Personalentwicklung in Modellschulen	9
TEIL I: SKALENDOKUMENTATION DER SCHÜLERVARIABLEN	
STICHPROBE	12
ALLGEMEINE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (WIRKALL_r)	13
SCHULBEZOGENE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (WIRKSCHUL)	15
SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG IM UMGANG MIT SOZIALEN ANFORDERUNGEN (WIRKSOZ)	17
SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG IM UMGANG MIT DROGEN (WIRKDROGEN)	19
PRÜFUNGSANGST	21
Aufgeregtheit (TAI-E)	21
Besorgtheit (TAI-W).....	22
HERAUSFORDERUNGS-, BEDROHUNGS- UND VERLUSTEINSCHÄTZUNGEN VON SCHÜLERN	24
COPING.....	26
Problemorientiertes, aktives Coping (ACOPE)	26
Emotionsorientiertes, vermeidendes Coping (ECOPE).....	27
UNTERRICHTSKLIMA.....	29
Fürsorglichkeit des Lehrers (FUERS)	29
Leistungsdruck (LDRU)	30
Unterrichtszufriedenheit (UZUF).....	31
Schüler-Sozialklima (SOZK)	32
Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm (SPLB).....	33
KÖRPERLICHE BESCHWERDEN (COMPL)	36
ZUFRIEDENHEIT IN VERSCHIEDENEN LEBENSBEREICHEN (SATIS)	38
OPTIMISMUS (OPTIM)	40
SCHULBEZOGENE HILFLOSIGKEIT (HILFL).....	42
DEPRESSIVITÄT (DEPRES)	44
KORRELATIONSMATRIZEN.....	46

TEIL II: SKALENDOKUMENTATION DER LEHRERVARIABLEN

VERSUCHSPLAN UND TEILNEHMER DER LEHRERSTICHPROBE	54
ALLGEMEINE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (WIRKALL_r).....	57
LEHRER-SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (WIRKLEHR).....	60
LEHRER-BEZUGSNORM-ORIENTIERUNG (LBN)	62
MASLACH BURNOUT INVENTORY.....	64
Subskala Emotionale Erschöpfung (EE).....	66
Subskala Leistungsmangel - Lack of Accomplishment (LA)	68
Subskala Depersonalisierung (DP)	70
BERUFLICHE BELASTUNG (BEL)	71
Subskala Arbeitsüberforderung (UEBF)	73
Subskala Kontrolliertheitserleben (KONT).....	74
Subskala Arbeitsunzufriedenheit (ARBZ)	75
FEEDBACK-DEFIZIT VON LEHRERN (FEED).....	76
IDEALISMUS VON LEHRERN (IDEA)	78
HERAUSFORDERUNGS-, BEDROHUNGS- UND VERLUSTEINSCHÄTZUNGEN VON LEHRERN	80
Subskala Herausforderung (CHALL_L).....	81
Subskala Bedrohung (THREAT_L).....	82
Subskala Verlust (LOSS_L)	83
KOLLEKTIVE SELBSTWIRKSAMKEITSERWARTUNG (WIRK_KOL)	84
PROAKTIVE EINSTELLUNG (PRO).....	87
PROKRASTINATION (KRAS).....	90
SELBSTREGULATION (REG)	92
KORRELATIONSMATRIZEN	94
TEST-RETEST-KORRELATIONEN.....	101



Vorwort

In der pädagogisch-psychologischen Forschung werden ständig neue Meßinstrumente entwickelt, die sich zum Teil empirisch gut bewähren. Es erscheint daher 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 Forschungsvorhabens in zehn Schulen aus zehn Bundesländern dreimal zum Einsatz gebracht haben.

Wir haben einen großen Teil dieser Skalen innerhalb unseres Forschungsteams selbst entwickelt, haben aber 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 Autoren ursprünglich oder für die hier gültige Neufassung verantwortlich zeichnen. Nicht immer läßt sich klar entscheiden, wer der Autor ist, denn erste Entwürfe und zahlreiche Revisionen gehen durch viele Hände.

Wir möchten dieses Material anderen Kollegen auf diese Weise zugänglich machen, damit sie sich die Mühe sparen können, selbst solche Instrumente zu entwickeln. Wer die neu entwickelten 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 Johann-Jacobs-Stiftung und der Freudenberg-Stiftung für die finanzielle Förderung des Vorhabens. Wir danken auch den Schulen für ihre Mitarbeit. Die vorliegende Dokumentation wurde in erster Linie von Lars Satow und Gerdamarie S. Schmitz erstellt, denen wir ebenfalls zu Dank verpflichtet sind.

Wir wünschen diesen Skalen eine große Verbreitung und hoffen, daß sie die Forschung nachhaltig inspirieren.

Berlin, im Januar 1999

Ralf Schwarzer
Freie Universität Berlin

Matthias Jerusalem
Humboldt-Universität zu Berlin



Selbstwirksame Schulen

Mit Wirkung vom 1. Oktober 1995 begann ein dreijähriger Modellversuch der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (zusätzlich gefördert von der Johann-Jacobs-Stiftung und der Freudenberg-Stiftung) mit dem Ziel der Umsetzung der Selbstwirksamkeitstheorie in Schulen. Daran nehmen zehn Schulen mit ihrer Sekundarstufe teil, vier aus den neuen Ländern und sechs aus den alten Ländern. Jede Schule verfolgt ihr eigenes Konzept. Die pädagogischen Konzepte dieser zehn Schulen sind heterogen. Dennoch sind die Schulen alle bestrebt, die Grundidee zu verwirklichen und das Niveau der Selbstwirksamkeit bei Lehrern und Schülern zu erhöhen. Die teilnehmenden Schulen bieten eine hervorragende Gelegenheit, in einer hinreichend umfänglichen, auf alte und neue Bundesländer verteilten Stichprobe ein Projekt anzulegen, das es ermöglicht, bei Schülern über mehrere Alterskohorten der Adoleszenz hinweg (12 bis 16 Jahre) die Ausprägung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen vor allem im Leistungskontext, aber auch im Kontext veränderter sozialer Bedingungen zu überprüfen. Dabei werden das Klima der Institutionen sowie Klasseneffekte untersucht. Gleichzeitig werden die Lehrer psychometrisch befragt, um die Möglichkeit der Veränderung ihrer Selbstwirksamkeitserwartungen über drei Jahre hinweg zu ermitteln und die Effekte der Interventionen auf das Burnout-Syndrom bei Lehrern zu bestimmen.

Im Rahmen des Modellversuchs ist ein *Verbund Selbstwirksamer Schulen* gebildet worden. Die Schulen sollen an selbstgewählten schulischen Profilen, Entwicklungsschwerpunkten und -vorhaben neue Formen selbstbestimmten pädagogischen Lebens sowie institutioneller Selbstorganisation erproben. Schulen werden dabei als lernende Organisationen verstanden. Sie sollen in eigener Verantwortung erproben und zugleich veranschaulichen, wo ihre spezifischen Probleme pädagogischer Arbeit vor Ort mit Hilfe des Konzepts der Selbstwirksamkeit besser gelöst werden können, wie entsprechende Innovationen in Gang gesetzt werden und wie aus diesem Entwicklungsansatz verallgemeinerungsfähige Erkenntnisse zu gewinnen sind.

Fragestellungen der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung dieses Modellversuchs dient der Beratung der Schulen und der Erforschung von pädagogischen Wirkungen. Sie stellt daher auch ein Mittel zur Qualitätssicherung von Innovationen dar. Der wissenschaftliche Beirat besteht aus vier Personen:



Prof. Dr. Wolfgang Edelstein
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin



Prof. Dr. Diether Hopf
Universität Potsdam



Prof. Dr. Matthias Jerusalem
Humboldt-Universität zu Berlin



Prof. Dr. Ralf Schwarzer
Freie Universität Berlin.

Als weitere Wissenschaftler wirken nebenamtlich mit: Judith Bäßler, Matthias Kolbe, Dr. Waldemar Mittag, Lars Satow und Gerdamarie S. Schmitz. Die Leitung der quantitativen Evaluation und der Evaluationsberatung liegt in den Händen von Herrn Dr. Mittag.

Die Wissenschaftler werden durch den intensiven Austausch mit den Schulen nicht als Kontrollinstanz verstanden, sondern vielmehr als aktiv unterstützende Sachverständige. Sie helfen, durch Weiterbildungsseminare sowie durch schulinterne Fortbildungsveranstaltungen ein Verständnis für die theoretischen Grundlagen des Modellversuchs sowie für die Notwendigkeit der Evaluation in den Schulen zu fördern. Ein effektiver Verbund für Informationsaustausch wurde geschaffen. Empirische Daten werden durch individuelle Rückmeldung, durch Newsletter und durch das Internet mitgeteilt. Am Ende des Projekts wird (neben wissenschaftlichen Veröffentlichungen in einschlägigen Zeitschriften) ein Bericht stehen, der insbesondere die aktuelle Schulentwicklungsdiskussion bereichern soll.

Das Vorhaben verfolgt nicht eine einzige enge Fragestellung, wie sie in Laborexperimenten üblich ist, sondern – der Natur einer praxisorientierten Modellversuchsbegleitung entsprechend – eine Anzahl relativ breiter Fragestellungen, die möglicherweise sogar noch ergänzt werden können, wenn Erfahrungen mit dem Modellversuch dies nahelegen sollten.

- (a) Ein wesentliches und vorrangiges Ziel des Modellversuchs liegt in der Steigerung von individueller und kollektiver *Selbstwirksamkeit* bei Lehrern und Schülern. Dementsprechend ist die Überprüfung der Erreichung dieses Ziels ein Gegenstand der wissenschaftlichen Evaluation. Dies wird sich nicht auf einen Vergleich von Skalenmittelwerten zwischen Schulen oder Erhebungswellen beschränken, sondern daneben werden die Daten der Schulen auf ihre jeweiligen Rahmenbedingungen bezogen werden müssen,

so daß differentielle Effekte in den Blick geraten. Daraus ergeben sich mehrere Einzelfragen: (a) Welche Unterschiede gibt es über die Zeit hinweg, z. B. eine Verbesserung der Selbstwirksamkeit seit der Baseline in den Jahren 1996 bis Ende 1997? (b) Gibt es differentielle Effekte, z. B. Wechselwirkungen zwischen Versuchsdauer und Klassenstufen (schnellerer Selbstwirksamkeitszuwachs bei den unteren Klassen)?

- (b) Damit verwandt ist die Frage nach schulischen *Sozialisationswirkungen*, die sich ursächlich auf innovative pädagogische Maßnahmen zurückführen lassen. Da sich vorab nicht genau erklären läßt, wie das Innovationspotential in jeder einzelnen Schule praktisch umgesetzt wird und pädagogisch zum Tragen kommt, muß die Erforschung der Schullwirklichkeit sowie der Wirkungen auf Schüler und Lehrer auch andere Merkmale erfassen. Dazu gehören Einstellungen, Besorgnisse, Burnout, usw. sowie kritische Ereignisse im Schulalltag. Die oben genannten Fragestellungen lassen sich entsprechend auf alle solche Merkmale übertragen, die in den Versuchsplan aufgenommen wurden.
- (c) Außerdem sollen Veränderungen auf der Systemebene erfaßt werden. Nicht nur auf individueller Ebene (Lehrer, Schüler) steht zu erwarten, daß sich Hinweise auf eine Veränderung im Sinne des Konzepts der Selbstwirksamkeit finden lassen, vielmehr sollten sich auch auf Klassen- und Schulebene entsprechende Entwicklungen einstellen. Beispielsweise ist zu erwarten, daß in den am Schulversuch beteiligten Klassen Indizien für ein ungünstiges Lern- und Sozialklima im Lauf des Modellversuchs seltener werden. Dies ließe sich beispielsweise daran ablesen, ob die klassenweise erhobenen Gesamtwerte für entschuldigte und unentschuldigte Fehlstunden der Schüler abnehmen oder die Durchschnittswerte der Zensuren in zentralen Schulfächern ansteigen. Berichte über die Durchführung von Klassenfahrten, Wandertagen oder Klassenfesten könnten zusätzliche Hinweise geben. Zur Klassenebene lassen sich auch Berichte über veränderten Unterricht zählen, beispielsweise über die Zunahme von schülerzentrierter Arbeit, die größere Autonomie der Schüler und Delegation von Verantwortung seitens der Lehrer signalisieren dürften. Von Interesse können auch Veränderungen im Umgang mit der Leistungsbeurteilung in der Klasse im Sinne entwicklungsgerechterer Vorgehensweisen sein.

Eine Abnahme von Burnout-Symptomen bei den Lehrern wäre ebenfalls als Indikator für ein günstigeres Klassen- (und Schul-) Klima im Sinne einer verstärkten Selbstwirksamkeit zu werten. Neben den Daten aus dem Lehrerfragebogen wären hier beispielsweise Veränderungen in der Zahl von Fehlstunden der Lehrer (auf Schulebene) oder das Engagement bei Klassenfahrten, Wandertagen und Klassenfesten von Interesse. Die Öffnung des Unterrichts über den Bereich des Klassenzimmers hinaus (z. B. Team Teaching, Nutzung der Kompetenz externer Personen, Beratung) könnte ebenfalls als Entwicklung im Sinne des Modellversuchs gewertet werden.

Auch auf der Ebene der Schule ist zu erwarten, daß ein Gelingen des Modellversuchs sich in bestimmten Veränderungen ausdrückt. So dürfte die Fluktuation im Kollegium eher weniger werden, und auch ein Ansteigen des professionellen Interesses, erkennbar am zunehmenden Besuch inhaltlich relevanter Fortbildungsveranstaltungen – diese spiegeln an den meisten Schulen bislang eine meist konzeptuell ungesteuerte, bunte Mischung von Interessen – könnte als Zeichen sich verändernder Verhältnisse gewertet werden. Zu denken ist darüber hinaus auch an einfache Indikatoren, die im Alltag des Schullebens leicht untergehen: Anzahl ausgefallener Stunden, Anzahl Vertretungsstunden sowie die Verfahren, wie Vertretungen aus dem Kollegium rekrutiert werden. Schwieriger zu erfassen, aber projektrelevant wären auch Veränderungen im Umgang zwischen Lehrern und Schulleitern, beispielsweise in Konferenzen und bei der Suche nach Lehrern, die besondere Funktionen oder bestimmte Aufgaben übernehmen sollen. Von Interesse im Zusammenhang des Modellversuchs ist es auch festzuhalten, wieweit sich die Schule insgesamt nach außen öffnet und etwa Elemente der *Community Education* aufnimmt.

Ein weiterer Anhaltspunkt für die Entwicklung unserer Schulen ist in den Veränderungen bei der Gestaltung des außerunterrichtlichen Bereichs zu sehen. Zwar bieten die meisten Schulen auch zu Beginn des Modellversuchs schon eine große Zahl interessanter Arbeitsgemeinschaften etc. an, doch steht zu erwarten, daß gerade in diesem Bereich sich Initiativen von Lehrern, aber auch von Schülern, niederschlagen werden, sei es in Form neuer und konzeptuell sinnvoller Veranstaltungen, sei es in Form extensiverer Nutzung von Angeboten, die an der jeweiligen Schule Tradition haben. Ein Schulklima, welches Initiative fördert, sollte ebenfalls dazu führen, daß die in der Schule vorhandenen Möglichkeiten zu selbstgesteuertem Lernen stärker genutzt werden (Bibliotheken, Labors, Materialsammlungen).

Auch ein Ansteigen der Flexibilität bei der Handhabung verwaltungstechnischer Handlungen läßt sich als Indikator nutzen: Wird es im Verlauf der Zeit stundenplantechnisch unproblematischer, im Team zu lehren? Lassen sich leicht einmal zwei oder mehr Unterrichtsstunden in einen Block zusammenlegen? Werden starre Pausenzeichen bei Bedarf aufgegeben? Welches Konzept und welche Prioritäten spiegeln die Ausgaben des Schuletats im Lauf der Jahre des Modellversuchs?

Von Interesse sind selbstverständlich auch die Einschätzung von Gewalt und Vandalismus in einer Schule, die Belastungen der aufsichtführenden Lehrer in den Pausen etc..

Eine Schule, in der Lehrer und Schüler zunehmend selbstwirksam handeln, sollte ein erhöhtes Interesse der Eltern auf sich ziehen. Erkennbar könnte dies sein an einem zunehmenden Engagement der Eltern für die Schule (Mitwirkung bei Klassenfesten und Klassenfahrten, höhere Elternspenden für die Schule oder Klasse, Betreuung von in Schwierigkeit geratenen Schülern etc.). Die Beliebtheit der Schule bei den Eltern könnte im Laufe der Zeit zu einer höheren Zahl von Anmeldungen führen.

- (d) Vier der Schulen sind in den neuen und sechs in den alten Bundesländern angesiedelt. Daraus ergibt sich die Gelegenheit zu einem Ost-West-Vergleich. Es handelt sich also um eine Studie, deren Befunde von Bedeutung sind, um die Sozialisation von Lehrern und Schülern in Ost und West besser zu verstehen. Es gibt erste Hinweise darauf, daß subjektive Kontrollüberzeugungen im Osten schwächer ausgeprägt sind als im Westen. Die Studie baut auf diesen Befunden auf, um das Konstrukt der Selbstwirksamkeit bei Lehrern und Schülern unterschiedlichen Alters in Ost- und Westdeutschland vergleichend zu analysieren. So interessieren etwa folgende Fragen: (a) Gibt es Mittelwertdifferenzen zwischen Schülern aus Ost und West und lassen diese sich für spezifische Schulen, Klassenstufen, Klassen, usw. nachweisen? (b) Gibt es entsprechende Differenzen auf seiten der Lehrer?
- (e) Die vorgenannten Fragestellungen können nur dann erschöpfend beantwortet werden, wenn über die Individualdaten hinaus Aggregatdaten gebildet werden. Dies führt zu einer Mehrebenenanalyse. Darüber hinaus sollen die *Schulen als Systeme* betrachtet werden. Die Informationen über die einzelnen Schulen, die quantitativ und qualitativ erhoben werden sollen, dienen als Interpretationshilfe. Differenzierte Schuldaten können die mehr oder weniger innovative Lebenswelt von Schülern und Lehrern abbilden. Strukturvariablen der Schule dienen auch als unabhängige Variablen, indem sie zur Erklärung von Selbstwirksamkeit, Burnout, Leistung, usw. herangezogen werden.

Wissenschaftliche Unterstützung der Personalentwicklung in Modellschulen

Die Interventionseigenschaften dieser Studie liegen auf zwei Ebenen. Zunächst einmal entwickeln die Lehrer selbst innovative Maßnahmen im Rahmen der laufenden Projekte. Diese sind an jeder Schule anders akzentuiert und werden nach Möglichkeit von der wissenschaftlichen Begleitung evaluiert. Auf einer anderen Ebene liegt die Betreuung der Lehrer durch die Wissenschaftler. Sie bieten zudem Selbstmanagement-Kurse an, die zum Ziel haben, die Selbstwirksamkeit zu steigern und die Gefahren von Burnout zu senken. Es handelt sich dabei um ein zwei Tage umfassendes Intensivtraining, an dem jeweils bis zu 20 Lehrerinnen und Lehrer teilnehmen können. Das Training erfolgt durch Diplom-Psychologen, die von Prof. Schwarzer geschult wurden.

Das Selbstwirksamkeitstraining zielt auf eine Verbesserung der Berufsqualifikation in doppelter Hinsicht: zum einen wird den Lehrern die Leitvorstellung „Selbstwirksamkeit“ besser verständlich gemacht; zum anderen erhalten sie ein nützliches Instrumentarium zur Bewältigung des eigenen Berufsalltags. Dies läßt sich als eine Art Werkzeugkiste verstehen (Toolbox), die aus einer systematischen Abfolge von theoretisch wohlbegründeten und empirisch bewährten Konzepten besteht.

Wir lassen uns dabei von der Vorstellung leiten, den Lehrer zum bewußten Anwender von Theorien zu qualifizieren, um der Dominanz unausgesprochener Theorien des Alltagshandelns entgegenzuwirken. Lehrer werden durch unser Programm besser instandgesetzt,

kritische Berufereignisse konstruktiv zu interpretieren, optimistische Selbstüberzeugungen zu formulieren, Entscheidungen zu treffen und Widerstände zu überwinden.

SelfScience
SelfScience



**Das Trainingsprogramm zur
Lehrer-Selbstwirksamkeit**
von Prof. Dr. Ralf Schwarzer

Es handelt sich hier somit um ein berufliches Selbstführungstraining mit dem Zweck, angesichts schwieriger Innovationsprojekte anspruchsvolle Ziele zu formulieren und Visionen in die Tat umzusetzen („*personal leadership*“).

Vier Trainingsmodule von jeweils drei bis vier Stunden tragen dazu bei, dieses Rüstzeug zu erwerben. Das erste Modul beruht auf dem

Ansatz des „gelernten Optimismus“, bei dem Attributionsmuster erworben werden, die es erlauben, kritische Ereignisse in einem anderen Licht zu sehen, so daß keine anhaltenden negativen Emotionen entstehen und die Möglichkeit zu konstruktivem Handeln gesichert wird. Das zweite Modul beruht auf der sozial-kognitiven Theorie (Bandura) und beleuchtet vor allem das theoretische Konstrukt der Selbstwirksamkeit. Die Teilnehmer lernen, dieses von anderen Konstrukten zu unterscheiden und auf ihren Alltag anzuwenden. Die restlichen beiden Module differenzieren diesen Punkt mithilfe eines allgemeinen Motivations- und Handlungsmodells weiter aus und leiten die Teilnehmer an, im Prozeß der Zielsetzung, Planung, Handlungsausführung und Handlungsbewertung theoretische Konzepte auf das tägliche Leben anzuwenden.

Im Unterschied zur herkömmlichen psychologischen Trainingspraxis (Kommunikation, Fertigkeiten, Gruppendynamik, Rollenspiel, usw.) handelt es sich hier um einen neuartigen Ansatz, der durch einen hohen Grad an Wissenschaftlichkeit ausgezeichnet ist. Moderne Theorien werden so verständlich und anschaulich gemacht, daß man sie als Toolbox in das tägliche Leben integrieren kann. Im günstigen Fall kann ein ähnlicher Effekt auftreten wie bei einer Kurztherapie.

Schließlich bleibt zu erwähnen, daß die wissenschaftlichen Begleiter in die Schulen reisen, dort an Konferenzen teilnehmen oder Einzelgespräche mit Schulleitern und Lehrern führen. Es geht bei diesen Besuchen um Organisationsberatung und Organisationstherapie mit dem Ziel, die pädagogische Arbeit vor Ort effektiver zu machen, Störgrößen zu eliminieren und neue Formen des *Human Resource Management* zu entwickeln. Insgesamt handelt es sich um ein theoretisch und empirisch abgesichertes Handlungsforschungs- und Entwicklungsprojekt, das daten- und personalintensiv den gesetzten hohen Ansprüchen zu genügen sucht.



Ausgewählte Literatur zur Selbstwirksamkeitserwartung

- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Edelstein, W. (Hrsg.) (1995). *Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum Pädagogischen Handeln*. Heidelberg: Asanger.
- Flammer, A. (1990). *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*. Bern: Huber.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy in education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum.
- 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.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

TEIL I:

SKALENDOKUMENTATION DER

SCHÜLERVARIABLEN

bearbeitet von Lars Satow



Stichprobe

Die Stichprobe setzt sich aus den Schülern der zehn Pilotschulen des Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* zusammen, die im Januar 1996, 1997 und 1998 an der Schülerbefragung teilgenommen haben. Die Befragung wurde im Klassenverband von einem Lehrer durchgeführt und nahm etwa eine Unterrichtsstunde in Anspruch. Die Befragung richtete sich an Schüler ab der siebten Jahrgangsstufe. An dem Modellversuch beteiligten sich eine Hauptschule, eine Realschule, drei Haupt- und Realschulen, drei Gesamtschulen sowie ein Gymnasium und eine Gewerbeschule.

	MZP1	MZP2	MZP3
N	3.089	3.458	3.514
Geschlechts- zugehörigkeit			
männlich	1.595 (52%)	1.741 (51%)	1.765 (51%)
weiblich	1.482 (48%)	1.693 (49%)	1.699 (49%)
Alter			
mittleres Alter (Jahre)	15,6	15,7	15,9
Geburtsjahrgänge	1972-1983	1974-1984	1975-1986
stärkster Geburtsjahrgang	1980	1981	1982
Jahrgangsstufe			
Sek. I (7-10)	2.609 (92%)	2.885 (91%)	2.873 (91%)
Sek. II (11-13)	244 (9%)	270 (9%)	299 (9%)
Schulform			
Gymnasium	399 (13%)	513 (15%)	462 (13%)
integrierte Gesamtschule	638 (21%)	698 (20%)	738 (21%)
kooperative Gesamtschule	784 (25%)	711 (21%)	768 (22%)
Realschule	286 (9%)	314 (9%)	331 (9%)
Real- und Hauptschule	561 (18%)	686 (20%)	659 (19%)
Hauptschule	185 (6%)	233 (7%)	214 (6%)
Gewerbeschule	236 (8%)	303 (9%)	342 (10%)

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r)

Jerusalem & Schwarzer, 1981 (revidiert 1999)

1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen werde.
6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Autoren

Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer, 1981

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, 1977, 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 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

In der vorliegenden Untersuchung erreichte die Skala zur Messung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung eine interne Konsistenz von Cronbachs Alpha zwischen .78 und .79. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse konnte die einfaktorielle Struktur der Skala bestätigen. Die Items wurden durchmischt mit den Items anderer Skalen dargeboten. Die Skala stand in enger Beziehung zu den spezifischen, schulischen und sozialen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie zu der Tendenz, in Anforderungssituationen eher den herausfordernden Charakter der Anforderungen wahrzunehmen, sowie zu Lebenszufriedenheit und Optimismus (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,10	,70	,41	3,11	,70	,39	3,14	,68	,40
2	3,07	,68	,41	3,12	,66	,42	3,11	,67	,45
3	2,93	,73	,42	2,95	,71	,41	2,93	,72	,45
4	2,72	,71	,40	2,78	,68	,38	2,82	,67	,41
5	2,97	,68	,35	2,98	,64	,41	2,97	,64	,41
6	2,72	,74	,50	2,77	,71	,49	2,77	,71	,50
7	3,09	,73	,47	3,12	,69	,50	3,11	,69	,46
8	2,93	,76	,53	2,98	,73	,51	2,97	,74	,51
9	2,91	,66	,46	2,95	,64	,45	2,96	,62	,48
10	2,96	,79	,49	2,90	,73	,48	2,90	,73	,48

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,93	2,97	2,96
SD	,42	,40	,40
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	2,90	3,00	3,00
α	,78	,78	,79
Skewness	-,24	-,30	-,27
N	3078	3434	3494

Weiterführende Literatur

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- 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.
- 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 (WIRKSCHUL)

Jerusalem & Satow, 1999

1. Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen, wenn ich mich anstrengende.
2. Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.
3. Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll, glaube ich, daß ich das schaffen werde.
4. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte, kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.
5. Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht, werde ich die geforderten Leistungen kaum noch schaffen können. (–)
6. Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten zweifelt, bin ich mir sicher, daß ich gute Leistungen erzielen kann.
7. Ich bin mir sicher, daß ich auch dann noch meine gewünschten Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note bekommen habe.

Autoren

Matthias Jerusalem & Lars Satow

Kurzbeschreibung

Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen. Der Skala zur Messung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung liegen sieben Items zugrunde. Die interne Konsistenz der Skala bewegte sich zwischen Cronbachs Alpha .70 und .73. Es fanden sich bedeutsame Korrelationen mit der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen, den Streßeinschätzungen der Schüler sowie mit den Optimismus- und Hilflosigkeitskalen (siehe Anhang). Die theoriegemäßen Korrelationen sprechen für die kriteriumsorientierte Validität der Skala. Die faktorielle Validität konnte durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigt werden.

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,08	,73	,45	3,11	,71	,47	3,09	,71	,49
2	2,84	,60	,45	2,89	,63	,44	2,89	,62	,46
3	2,78	,78	,43	2,84	,75	,45	2,81	,75	,46
4	2,71	,80	,49	2,76	,77	,48	2,77	,76	,51
5	2,54	,84	,27	2,62	,85	,30	2,63	,84	,33
6	3,09	,77	,36	3,14	,73	,39	3,13	,74	,40
7	3,13	,73	,42	3,16	,70	,43	3,13	,70	,43

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,88	2,93	2,92
SD	,45	,44	,45
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	2,86	3,00	3,00
α	,70	,71	,73
Skewness	-,25	-,28	-,31
N	3074	3436	3494

Weiterführende Literatur

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.

Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (WIRKSOZ)

Satow & Mittag, 1999

1. Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.
2. Auch in einer ganz neuen Klasse kann ich schnell neue Freunde finden.
3. Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren.
4. Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren, ohne Gewalt anzuwenden.
5. Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es, mich zu entschuldigen.
6. Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es, mit den anderen darüber zu sprechen.
7. Wenn mich jemand ärgert, schaffe ich es trotzdem, ruhig zu bleiben.
8. Auch wenn mir alles zu viel wird, schaffe ich es, meine schlechte Laune nicht an anderen auszulassen.

Autoren

Lars Satow & Waldemar Mittag

Kurzbeschreibung

Die Skala dient der Messung der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen und Konflikten. Ein hoher Wert bringt die Überzeugung einer Person zum Ausdruck, in sozialen Situationen kompetent handeln zu können. Zu diesen Situationen gehören u.a. das Finden neuer Freunde sowie Konfliktlösung ohne Gewaltanwendung. Die inhaltliche Heterogenität der Skala spiegelt sich in einem Cronbachs Alpha um .60. Die Split-Half-Reliabilität lag entsprechend höher zwischen .65 und .69. Es fand sich insbesondere eine enge Beziehung zu einem aktiven Copingstil und zum Optimismus. Mädchen wiesen im Durchschnitt höhere Skalenwerte auf.

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,14	,89	,26	3,15	,87	,24	3,16	,86	,28
2	3,06	,84	,26	3,08	,81	,31	3,08	,79	,27
3	3,35	,73	,27	3,33	,73	,25	3,33	,73	,26
4	3,03	,90	,35	3,04	,88	,38	3,01	,89	,41
5	3,31	,75	,36	3,29	,76	,39	3,27	,77	,41
6	2,80	1,00	,31	2,81	,99	,30	2,82	,98	,32
7	2,56	,93	,22	2,67	,89	,24	2,66	,89	,28
8	2,67	,94	,22	2,73	,91	,25	2,70	,89	,25

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,99	3,01	3,00
SD	,44	,44	,44
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00
α	,57	,59	,61
Skewness	-,29	-,39	-,39
N	3087	3451	3506

Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Drogen (WIRKDROGEN)

Bäßler & Mittag, 1999

1. Ich traue mir zu, Alkohol abzulehnen, auch wenn meine Freunde mich deswegen auslachen oder ausschließen.
2. Ich traue mir zu, Zigaretten abzulehnen, auch wenn meine Freunde mich deswegen auslachen oder ausschließen.
3. Ich traue mir zu, Drogen abzulehnen, auch wenn meine Freunde mich deswegen auslachen oder ausschließen.

Autoren

Judith Bäßler & Waldemar Mittag

Kurzbeschreibung

Die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Drogen mißt, inwieweit sich Schüler in der Lage sehen, Drogen trotz Gruppendrucks abzulehnen. Die Skala wies einen Deckeneffekt auf. Die Skala war vor allem mit der Selbstwirksamkeitserwartung im Hinblick auf soziale Anforderungen korreliert. Schüler, die der Überzeugung waren, Drogen ablehnen zu können, wiesen auch höhere soziale Kompetenzerwartungen auf. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse bestätigte die faktorielle Validität der Skala.

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,43	,95	,53	3,41	,96	,59	3,41	,93	,59
2	3,44	1,01	,46	3,40	1,03	,50	3,44	1,00	,53
3	3,80	,65	,43	3,75	,72	,50	3,72	,72	,51

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	3,56	3,52	3,52
SD	,68	,72	,71
Mo	4,00	4,00	4,00
Md	4,00	4,00	4,00
α	,65	,70	,71
Skewness	-1,74	-1,66	-1,71
N	3051	3391	3449

Prüfungsangst

Die Skalen zur Prüfungsangst wurden in Anlehnung an die deutsche Version des „Test Anxiety Inventory (TAI)“ (Hodapp, Laux und Spielberger, 1982) entwickelt. Die ersten vier Items zur Aufgeregtheit wurden wörtlich übernommen, das fünfte Item wurde neu konstruiert. Die fünf Items zur Besorgtheit wurden von der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs neu entwickelt.

Aufgeregtheit (TAI-E)

1. Ich spüre ein komisches Gefühl im Magen.
2. Ich bin am ganzen Körper verkrampft.
3. Das Herz schlägt mir bis zum Hals.
4. Ich habe ein beklemmendes Gefühl.
5. Ich bin aufgeregt.

Kurzbeschreibung

Die fünf Items zur Aufgeregtheit bringen körperliche und gefühlsmäßige Symptome der Aufgeregtheit angesichts einer bevorstehenden Klassenarbeit zum Ausdruck. Die Skala wies zu allen Meßzeitpunkten eine interne Konsistenz von .82 auf. Sie war bedeutsam korreliert mit der Besorgtheitskomponente der Prüfungsangst sowie mit der Tendenz, in Anforderungen den bedrohlichen Charakter wahrzunehmen (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: „Was fühlst Du, wenn Du an Deine nächste Klassenarbeit denkst?“
Antwortformat: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,60	1,09	,62	2,47	1,05	,62	2,45	1,05	,61
2	1,68	,90	,60	1,61	,86	,58	1,60	,86	,58
3	1,90	1,05	,66	1,86	1,00	,66	1,85	1,01	,65
4	2,07	,99	,62	2,02	,97	,65	2,01	,98	,64
5	2,90	1,05	,60	2,89	1,02	,56	2,88	1,03	,58

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,23	2,17	2,16
SD	,78	-,50	,75
Mo	2,00	2,20	2,20
Md	2,23	2,20	2,20
α	,82	,82	,82
Skewness	,34	,40	,39
N	3080	3435	3488

Besorgtheit (TAI-W)

1. Ich mache mir Sorgen, ob ich auch alles schaffe.
2. Ich frage mich, ob meine Leistung ausreicht.
3. Ich denke daran, wie wichtig mir ein gutes Ergebnis ist.
4. Ich bin besorgt, daß etwas schief laufen könnte.
5. Ich denke daran, was passiert, wenn ich schlecht abschneide.

Kurzbeschreibung

Die Besorgtheitskomponente der Prüfungsangst wurde mit fünf Items gemessen. Die Skala wies ein Cronbachs Alpha zwischen .77 und .80 auf. Sie korrelierte eng mit der Aufgeregtheit angesichts einer bevorstehenden Klassenarbeit, mit Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen sowie mit dem wahrgenommenen Leistungsdruck.

Vorangestellte Instruktion: „Was fühlst Du, wenn Du an Deine nächste Klassenarbeit denkst?“.

Antwortformat: „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,93	,97	,58	2,88	,95	,62	2,88	,93	,62
2	2,81	,93	,56	2,78	,92	,58	2,79	,91	,58
3	3,26	,88	,42	3,21	,87	,46	3,19	,89	,48
4	2,74	1,00	,61	2,72	,97	,64	2,70	,96	,64
5	2,76	1,06	,53	2,72	1,04	,58	2,72	1,04	,59

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,90	2,86	2,86
SD	,70	,70	,70
Mo	3,00	3,00	2,80
Md	3,00	3,00	3,00
α	,77	,79	,80
Skewness	-,30	-,36	-,36
N	3079	3438	3496

Weiterführende 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.

Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Schülern

Jerusalem, 1990

HERAUSFORDERUNG (CHALL_S)

- C1 Ich bin zuversichtlich, daß ich in nächster Zeit gut zurechtkomme.
- C2 Ich freue mich auf das, was noch kommt.

BEDROHUNG (THREAT_S)

- T1 Ich befürchte, daß mir meine Probleme über den Kopf wachsen.
- T2 Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen.

VERLUST (LOSS_S)

- L1 Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.
- L2 In letzter Zeit ist alles schiefgelaufen.

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 zu 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.

Vorangestellte Instruktion: keine. **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
Herausforderung									
C1	3,08	,66	,34	3,11	,65	,39	3,09	,67	,38
C2	3,20	,86	,34	3,18	,84	,39	3,18	,83	,38
Bedrohung									
T1	1,97	,87	,43	1,93	,83	,41	1,95	,86	,46
T2	2,57	,94	,43	2,53	,93	,41	2,51	,92	,46
Verlust									
L1	1,97	,95	,58	1,90	,92	,58	1,90	,93	,61
L2	1,91	,99	,58	1,91	,99	,58	1,93	1,00	,61

Skalenkennwerte

	Herausforderung			Bedrohung			Verlust		
	MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3	MZP1	MZP2	MZP3
M	3,14	3,15	3,14	2,27	2,23	2,23	1,94	1,90	1,91
SD	,62	,62	,62	,76	,74	,76	,86	,85	,87
Mo	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	1,00	1,00	1,00
Md	3,00	3,00	3,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00
α	,49	,55	,54	,60	,58	,63	,73	,73	,75
Skewness	-,72	-,74	-,75	,37	,34	-,37	,72	,77	,78
N	3067	3425	3491	3063	3433	3487	3066	3437	3495

Weiterführende 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.

Coping

Die Skalen zur Erfassung der Bewältigungsstrategien von Schülern wurden für den Modellversuch neu entwickelt. Eine frühere Version der Skalen zum aktiven Coping findet sich bei Jerusalem (1993). Aktives Coping thematisiert kognitive und behaviorale Prozesse, die auf eine Problemlösung abzielen. Emotionsorientiertes Coping bezieht sich hingegen auf die Regulation der Affekte, die durch Stressereignisse hervorgerufen werden.

Problemorientiertes, aktives Coping (ACOPE)

Jerusalem & Mittag, 1993

1. Ich diskutiere das Problem mit meinen Eltern oder anderen Erwachsenen.
2. Ich spreche Probleme sofort aus, wenn sie auftauchen und trage sie nicht tagelang mit mir herum.
3. Ich versuche, gemeinsam mit Freunden oder Freundinnen meine Probleme zu lösen.

Autoren

Matthias Jerusalem & Waldemar Mittag, 1993

Kurzbeschreibung

Vorangestellte Instruktion: „Was tust Du, wenn Du Probleme hast?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,41	1,04	,27	2,43	,99	,30	2,46	1,00	,30
2	2,36	,95	,48	2,39	,92	,43	2,42	,92	,43
3	2,77	1,01	,24	2,77	,98	,26	2,82	,97	,25

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,52	2,53	2,57
SD	,71	,68	,69
Mo	2,67	2,67	3,00
Md	2,67	2,67	2,67
α	,50	,51	,51
Skewness	-,11	-,16	-,21
N	3045	3415	3465

Emotionsorientiertes, vermeidendes Coping (ECOPE)

Bäßler & Schwarzer, 1999

1. Ich lasse mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre.
2. Ich versuche, mich abzureagieren (z.B. durch laute Musik, wildes Tanzen oder ähnliches).
3. Ich versuche, nicht über das Problem nachzudenken und es aus meinen Gedanken zu verdrängen.
4. Ich mache meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit Luft durch Schreien, Heulen, Türenknallen usw.
5. Ich versuche, meine Probleme zu vergessen, indem ich etwas esse, rauche, trinke oder Tabletten einnehme.
6. Ich ziehe mich in eine Ecke zurück, da ich doch nichts ändern kann.

Autoren

Judith Bäßler & Ralf Schwarzer, 1999

Vorangestellte Instruktion: „Was tust Du, wenn Du Probleme hast?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4)

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,31	,95	,25	2,26	,93	,30	2,23	,93	,31
2	2,67	1,09	,22	2,63	1,07	,26	2,62	1,06	,27
3	2,07	,96	,23	2,08	,93	,26	2,06	,93	,31
4	2,02	1,05	,29	1,95	1,02	,30	1,95	1,02	,30
5	1,55	,91	,30	1,54	,90	,32	1,59	,94	,34
6	1,81	,89	,32	1,75	,87	,34	1,75	,88	,35

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,07	2,04	2,04
SD	,53	,53	,55
Mo	2,00	2,00	2,00
Md	2,00	2,00	2,00
α	,51	,55	,57
Skewness	,36	,44	,42
N	3074	3442	3492

Weiterführende Literatur

- 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.
- 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.

Unterrichtsklima

Zur Erhebung des Unterrichtsklimas in den zehn Pilotschulen des Modellversuchs wurden fünf psychometrische Instrumente eingesetzt. Die Skalen „Fürsorglichkeit des Lehrers“, „Leistungsdruck“, „Unterrichtszufriedenheit“ und „Hilfsbereitschaft“ beruhen auf den „Landauer Skalen zum Sozialklima“ von Saldern und Littig (1987). Das Instrument zur Erfassung der perzipierten Lehrerbezugsnorm wurde von Schwarzer und Jerusalem erstmals 1979 eingesetzt.

Fürsorglichkeit des Lehrers (FUERS)

Saldern & Littig, 1987

1. Wenn wir mit unserem Lehrer etwas bereden wollen, dann findet er auch Zeit dazu.
2. Der Lehrer hilft uns wie ein Freund.
3. Unser Lehrer kümmert sich um unsere Probleme.
4. Unser Lehrer achtet zu wenig auf unsere Gefühle. (–)
5. Unser Lehrer hilft jedem von uns, der Schwierigkeiten mit seinen Aufgaben hat.
6. Im Unterricht reden wir oft über Fragen, die uns persönlich angehen.
7. Unser Lehrer bemüht sich, unsere Wünsche so weit wie möglich zu erfüllen.
8. Unser Lehrer ist meistens bereit, mit uns zu reden, wenn uns etwas nicht gefällt.

Kurzbeschreibung

Die Skala wurde den „Landauer Skalen zum Sozialklima“ (Saldern & Littig, 1987) entnommen. Die acht Items der Subskala wurden leicht verändert. Die Skala mißt, in welchem Umfang die Schüler den Lehrer als unterstützend und kooperationsbereit empfinden. Dabei bezieht sich die Fürsorge weniger auf das Geschehen im Unterricht oder in der Schule, sondern schwerpunktmäßig auf persönliche Interessen und Probleme der Schüler. Saldern und Littig (1987) ordnen die Skala der Dimension „Lehrer-Schüler-Beziehungen“ zu. Sie berichten für die Subskala eine interne Konsistenz von .81. In der vorliegenden Untersuchung erreichte die adaptierte Skala eine interne Konsistenz von .84 bis .85.

Vorangestellte Instruktion: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,01	,85	,64	2,92	,84	,63	2,90	,87	,63
2	2,37	,96	,68	2,27	,92	,67	2,26	,94	,65
3	2,75	,93	,70	2,62	,92	,70	2,60	,93	,70
4	2,64	,89	,40	2,61	,87	,38	2,59	,90	,40
5	3,07	,85	,58	2,99	,82	,58	2,96	,86	,58
6	2,29	,91	,42	2,28	,90	,42	2,24	,90	,46
7	2,75	,83	,60	2,68	,83	,63	2,65	,85	,63
8	3,12	,85	,62	3,02	,87	,61	2,97	,92	,64

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,75	2,68	2,64
SD	,61	,60	,62
Mo	2,88	2,88	2,88
Md	2,75	2,68	2,71
α	,84	,84	,85
Skewness	-,33	-,22	-,33
N	3068	3419	3467

Leistungsdruck (LDRU)

Saldern & Littig, 1987

1. Wir müssen auch am Wochenende Aufgaben machen, wenn wir schaffen wollen, was von uns verlangt wird.
2. Die meisten von uns kommen kaum nach mit den Hausaufgaben.
3. Der Unterricht geht so schnell, daß wir oft nicht mitkommen.
4. Wir müssen für eine gute Note in dieser Klasse sehr viel leisten.
5. Wenn jemand einige Tage fehlt, muß er sich sehr anstrengen, um wieder Anschluß zu finden.

Kurzbeschreibung

Die Skala soll den im Unterricht erlebten Leistungsdruck erfassen, der sich beispielhaft durch folgende Stichpunkte beschreiben läßt: wenig Zeit für selbständiges Arbeiten, zu wenige Wiederholungen, zu viele Klassenarbeiten, umfangreiche Lerninhalte, die in rascher Folge abgearbeitet werden (Saldern und Littig, 1987). Die Originalskala bestand aus sieben Items. Fünf dieser sieben Items wurden leicht

verändert für die vorliegende Version übernommen. In der Untersuchung von Saldern und Littig (1987) erreicht die Subskala ein Cronbachs Alpha von .76. Die gekürzte Version erreichte in der vorliegenden Untersuchung eine interne Konsistenz zwischen .62 und .63.

Vorangestellte Instruktion: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,68	,96	,38	2,70	,94	,37	2,71	,96	,39
2	2,33	,87	,38	2,30	,85	,36	2,31	,83	,35
3	2,24	,83	,36	2,21	,82	,34	2,26	,84	,36
4	2,96	,76	,44	2,96	,75	,44	2,94	,75	,46
5	2,83	,83	,36	2,78	,82	,35	2,71	,83	,36

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,61	2,59	2,59
SD	,54	,52	,54
Mo	2,60	2,40	2,60
Md	2,60	2,60	2,60
α	,63	,62	,63
Skewness	,11	,05	,05
N	3065	3422	3468

Unterrichtszufriedenheit (UZUF)

Saldern & Littig, 1987

1. Den meisten machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß.
2. Im allgemeinen haben wir viel vom Unterricht.
3. Wir finden den Unterricht meist interessant.

Kurzbeschreibung

Die drei Items wurden in Anlehnung an die Sechs-Item-Skala „Zufriedenheit mit dem Unterricht“ der Landauer Skalen zum Sozialklima entwickelt, wobei die Formulierung der Items leicht verändert wurde. Die Zufriedenheit mit dem Unterricht ist abhängig von einer verständlichen sowie abwechslungsreichen Vermittlung der Lerninhalte. Die Subskala von Saldern und Littig wies eine interne

Konsistenz von .86 auf. In der vorliegenden Untersuchung betrug die interne Konsistenz der Drei-Item-Version zwischen .70 und .71.

Vorangestellte Instruktion: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,51	,77	,49	2,52	,78	,51	2,45	,79	,51
2	2,82	,78	,49	2,81	,76	,49	2,78	,78	,49
3	2,42	,80	,57	2,45	,80	,58	2,41	,80	,58

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,58	2,59	2,55
SD	,62	,62	,63
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	2,67	2,67	2,67
α	,70	,71	,71
Skewness	-,17	-,15	-,16
N	3004	3352	3390

Schüler-Sozialklima (SOZK)

Saldern & Littig, 1987

1. Diejenigen, die ihre Aufgaben verstanden haben, warten, bis die anderen auch so weit sind.
2. Wenn jemand in der Klemme ist, kann er sich auf seine Mitschüler verlassen.
3. Wenn jemand in einer Klassenarbeit schlecht abschneidet, finden sich meistens Mitschüler, die ihn trösten.
4. Wenn jemand Schwierigkeiten hat, helfen ihm die Mitschüler.

Kurzbeschreibung

Die Items wurden der Acht-Item-Skala „Hilfsbereitschaft“ der Landauer Skalen zum Sozialklima entnommen. Das Schüler-Sozialklima kann als ein konstituierendes Merkmal der subjektiven Lernumweltwahrnehmung angesehen werden. Die ursprüngliche Skala wies in der Untersuchung von Saldern und Littig ein Cronbachs Alpha von .82 auf. Die gekürzte Version erreichte in der Untersuchungstichprobe des Modellversuchs *Verbund Selbstwirksamer Schulen* ein Alpha zwischen .67 und .71.

Vorangestellte Instruktion: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	2,51	,92	,8	2,54	,89	,34	2,52	,88	,33
2	2,72	,82	,50	2,68	,85	,54	2,70	,85	,53
3	2,64	1,02	,46	2,63	,99	,51	2,63	1,00	,51
4	2,79	,83	,58	2,75	,84	,61	2,76	,84	,59

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,66	2,65	2,65
SD	,64	,65	,65
Mo	2,75	3,00	3,00
Md	2,75	2,75	2,75
α	,67	,71	,70
Skewness	-,19	-,24	-,26
N	3067	3423	3471

Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm (SPLB)

Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982

1. Unser Lehrer bemerkt immer sofort, wenn sich meine Leistungen verbessern oder verschlechtern.
2. Wenn ein schwacher Schüler sich verbessert, bedeutet das bei unserem Lehrer eine „gute Leistung“, auch wenn der Schüler immer noch unter dem Klassendurchschnitt liegt.
3. Wenn ein Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür vom Lehrer besonders gelobt.
4. Unser Lehrer lobt auch die schlechtesten Schüler, wenn er merkt, daß sie sich verbessert haben.

Autoren

Ralf Schwarzer, Bernhard Lange & Matthias Jerusalem, 1982

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. Für den Fragebogen zum Modellversuch wurde eine Kurzversion des Instrumentes gebildet.

Vorangestellte Instruktion: „Denke jetzt an Deine Klassenlehrerin oder Deinen Klassenlehrer. Es geht hier nicht nur um Dich selbst, sondern um die ganze Klasse. Was fällt Dir auf, wenn Du den Unterricht beobachtest?“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,16	,79	,37	3,13	,80	,43	3,12	,82	,43
2	3,01	,73	,38	3,00	,72	,45	2,94	,76	,47
3	2,68	,81	,44	2,70	,80	,49	2,69	,82	,51
4	3,05	,79	,52	3,01	,78	,56	2,97	,82	,59

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	2,97	2,96	2,93
SD	,55	,56	,59
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	3,00	3,00	3,00
α	,64	,70	,71
Skewness	-,36	-,41	-,50
N	3065	3420	3462

Weiterführende Literatur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- 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 Längsschnittforschung* (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 Berufsschulklassen. *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.
- Saldern, M., von & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. 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.

Körperliche Beschwerden (COMPL)

Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing, 1991

Wie häufig kam es in den letzten Wochen vor, daß...

1. ... Du Magenschmerzen hattest?
2. ... Du krank warst und nicht zur Schule gehen konntest?
3. ... Du unter Appetitlosigkeit gelitten hast?
4. ... Dir schwindlig war?
5. ... Du nicht einschlafen konntest?
6. ... Dir plötzlich ganz heiß wurde?
7. ... Du starke Kopfschmerzen hattest?
8. ... Dich starkes Herzklopfen oder Herzstiche plagten?

Autoren

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

Kurzbeschreibung

Die Items sind dem Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing, 1991) entnommen. In der Untersuchungsstichprobe des Modellversuchs waren Einschlafprobleme und Kopfschmerzen häufig genannte körperliche Beschwerden. Die meisten Schüler hatten etwa vier der vorgegebenen körperlichen Beschwerden. Optimistische Kompetenzerwartungen können den körperlichen Beschwerden entgegenwirken (Satow & Bäßler, 1998).

Die interne Konsistenz der Skala bewegte sich zwischen .78 und .80. Die Skala zeigte einen bedeutsamen Zusammenhang zu den Streßeinschätzungen der Schüler sowie zum Coping. Emotionsorientiertes, vermeidendes Coping ging mit höheren Skalenwerten einher. Weitere bedeutsame Korrelationen fanden sich mit den Skalen zu Optimismus, Hilflosigkeit und Depressivität (siehe Anhang). Mädchen wiesen im Durchschnitt höhere Skalenwerte auf.

Antwortformat: „nie“ (1), „selten“ (2), „oft“ (3), „sehr oft“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	1,73	,83	,50	1,70	,81	,55	1,69	,82	,54
2	1,64	,79	,35	1,62	,79	,38	1,59	,79	,37
3	1,67	,88	,46	1,67	,89	,51	1,67	,91	,50
4	1,80	,91	,58	1,81	,94	,60	1,80	,93	,61
5	2,18	1,02	,45	2,15	1,00	,49	2,16	1,01	,50
6	1,66	,85	,52	1,66	,87	,54	1,63	,81	,56
7	1,97	,99	,53	1,94	,99	,54	1,94	1,00	,55
8	1,53	,82	,45	1,54	,84	,48	1,54	,83	,50

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	1,77	1,76	1,75
SD	,56	,58	,58
Mo	1,50	1,25	1,25
Md	1,63	1,76	1,63
α	,78	,80	,80
Skewness	,78	,84	,88
N	3072	3430	3476

Weiterführende Literatur

- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A. J. (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.
- Satow, L. & Bäßler, J. (1998). Selbstwirksamkeit und körperliches Befinden Jugendlicher. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 127-139.
- Seiffge-Krenke, I. (1994). *Gesundheitspsychologie des Jugendalters*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. & Hahn, A. (1994). Gesundheitsbeschwerden: Wie Streß und Ressourcen die Gesundheitsbelastung verändern. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (S. 199-226). Weinheim: Juventa.

Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen (SATIS)

Mittag, 1999

Wie zufrieden bist Du im Augenblick mit den folgenden Bereichen Deines Lebens?

1. mit Deiner Schule.
2. mit Deiner Freizeit.
3. mit Deiner Familie.
4. mit Deinen Freunden.
5. mit Dir selbst.
6. mit Deinem Leben insgesamt.

Autor

Waldemar Mittag, 1999

Kurzbeschreibung

Die Items thematisieren die Zufriedenheit der Schüler in unterschiedlichen Lebensbereichen. Es war ursprünglich nicht intendiert, aus diesen Bereichen eine gemeinsame Skala zu bilden. Die internen Konsistenzen legen dies jedoch nahe. Cronbachs Alpha lag für die Skala zwischen .74 und .76. Die Skala stand in einer engen Beziehung zu der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, den Streßeinschätzungen und Copingstrategien der Schüler sowie insbesondere zu den körperlichen Beschwerden, Hilflosigkeit, Optimismus und Depressivität (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: s.o. **Antwortformat:** fünfstufige Antwortskala, verbale Verankerung der Pole: „sehr unzufrieden“ (1), „sehr zufrieden“ (6).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,13	1,03	,32	3,20	1,04	,35	3,16	1,06	,39
2	4,04	1,08	,47	4,03	1,10	,48	4,03	1,07	,49
3	3,83	1,19	,48	3,85	1,16	,48	3,86	1,16	,48
4	4,26	,94	,37	4,23	,98	,38	4,23	,97	,43
5	3,57	1,17	,59	3,60	1,16	,58	3,65	1,17	,59
6	3,76	1,10	,63	3,79	1,06	,65	3,80	1,10	,66

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	3,76	3,78	3,79
SD	,72	,73	,74
Mo	4,33	4,00	4,00
Md	3,83	3,83	3,83
α	,74	,75	,76
Skewness	-,66	-,63	-,69
N	3072	3433	3485

Optimismus (OPTIM)

Satow & Schwarzer, 1999

1. Ich glaube, daß mein Leben sich positiv entwickeln wird.
2. Ich glaube, daß es in der Schule noch weiter aufwärts geht.
3. Mein Leben macht Spaß.
4. Es kommt immer wieder etwas, worauf ich mich freuen kann.
5. Ich werde eines Tages in meinem Beruf erfolgreich sein.
6. Ich glaube, daß ich in Zukunft mit meinen Freunden und Freundinnen viel Spaß haben werde.
7. Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite daran sehen.
8. Meine Zukunft sieht gut aus.

Autoren

Lars Satow & Ralf Schwarzer, 1999

Kurzbeschreibung

Die Skala mißt den allgemeinen Optimismus der Schüler im Hinblick auf die soziale, berufliche und schulische Entwicklung sowie auf das Leben und die Zukunft im allgemeinen. Das Instrument wurde für den Modellversuch *Verbund Selbstwirksamer Schulen* neu entwickelt und wies eine Reliabilität (Cronbachs Alpha) zwischen .81 und .84 auf. Die Items wurden durchmischt mit den Items der Hilflosigkeits- und der Depressivitätsskala dargeboten. Es fanden sich insbesondere hohe Korrelationen zwischen der Optimismusskala einerseits und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, der Tendenz, in Anforderungen eher den herausfordernden Charakter wahrzunehmen, und der Lebenszufriedenheit andererseits (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	3,09	,68	,61	3,14	,66	,62	3,10	,71	,64
2	2,95	,75	,41	2,99	,73	,45	2,96	,76	,43
3	3,25	,78	,60	3,24	,79	,61	3,22	,82	,66
4	3,42	,70	,50	3,36	,71	,54	3,35	,74	,58
5	3,18	,66	,50	3,18	,66	,53	3,20	,68	,56
6	3,38	,72	,47	3,37	,73	,49	3,35	,77	,52
7	2,88	,78	,43	2,90	,75	,51	2,91	,78	,48
8	3,21	,73	,65	3,23	,72	,68	3,21	,75	,67

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	3,16	3,17	3,16
SD	,48	,49	,51
Mo	3,00	3,00	3,00
Md	3,25	3,13	3,13
α	,81	,83	,84
Skewness	-,72	-,74	-,77
N	3055	3415	3439

Schulbezogene Hilflosigkeit (HILFL)

Jerusalem & Schwarzer, 1993

1. Egal ob ich mich anstrengende oder nicht, meine Noten werden davon auch nicht besser.
2. Es lohnt sich nicht, für eine Klassenarbeit zu üben, weil ich sie doch daneben schreibe.
3. Ich bekomme nichts mehr auf die Reihe.
4. Wenn ein Lehrer mich überraschend aufruft, kann ich auch die einfachsten Fragen nicht beantworten.
5. Es ist zwecklos, lange an den Hausaufgaben zu büffeln, ich gehöre ja doch immer zu den weniger guten Schülern.

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). Die Skala erzielte in der vorliegenden Untersuchung ein Cronbachs Alpha zwischen .72 und .76. Die Skala korrelierte in besonderem Maße mit der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung, den Verlust- und Bedrohungseinschätzungen von Anforderungen, einem emotionalen Copingstil, geringem Optimismus sowie mit Depressivität (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	1,95	,87	,51	1,90	,83	,52	1,89	,84	,57
2	1,57	,82	,51	1,58	,82	,56	1,59	,83	,54
3	1,69	,75	,49	1,68	,76	,49	1,69	,79	,53
4	1,87	,90	,37	1,94	,86	,41	1,92	,87	,44
5	1,81	,83	,54	1,79	,82	,55	1,79	,83	,55

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	1,78	1,78	1,78
SD	,57	,58	,59
Mo	1,80	2,00	1,00
Md	1,80	1,80	1,80
α	,72	,74	,76
Skewness	,78	,76	,77
N	3059	3421	3451

Weiterführende Literatur

- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1993). Dimensionen der Hilflosigkeit. In G. Westhoff (Hg.), *Handbuch psychosozialer Meßinstrumente* (S. 402-404). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. & Schwarzer, C. (1983). Self-related and situation-related cognitions in test anxiety and helplessness: A longitudinal analysis with structural equations. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2, pp. 35-43). Lisse, The Netherlands/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. & Stiksrud, A. (1984). The developmental relationship between test anxiety and helplessness. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3, pp. 73-79). Lisse, The Netherlands/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Schwarzer, R., Quast, H.-H. & Jerusalem, M. (1985). The impact of daily stress on social anxiety and helplessness. In Juan J. Sanchez-Sosa (Ed.), *Health and clinical psychology. Proceedings of the XXIII. International Congress of Psychology*. (Vol. 4, pp. 157-173). Amsterdam: North-Holland.
- Seligman, M. (1986). *Erlernte Hilflosigkeit*. München, Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Depressivität (DEPRES)

Schwarzer & Bäßler, 1999

1. Ich bin oft ohne Grund traurig.
2. Ich habe nie Lust, mit Freunden wegzugehen.
3. Kein Mensch versteht mich.
4. Wenn die anderen Spaß haben, kann ich nicht mitlachen.
5. Mir ist selten zum Lachen zumute.
6. Ich sitze oft da und möchte nichts tun.

Autoren

Ralf Schwarzer & Judith Bäßler, 1999

Kurzbeschreibung

Das Instrument dient der Erfassung depressiver Tendenzen bei Schülern. Die Items thematisieren depressive emotionale und motivationale Lagen. Die Reliabilität (Cronbachs Alpha) bewegte sich zwischen .65 und .70. Hohe Korrelationen fanden sich mit den Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen, mit einem emotionsorientierten Coping, körperlichen Beschwerden, geringer Lebenszufriedenheit und geringem Optimismus sowie mit der Hilflosigkeitsskala (siehe Anhang).

Vorangestellte Instruktion: „Hier geht es um Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle. Bitte kreuze das Kästchen an, das am ehesten zutrifft!“ **Antwortformat:** „Trifft nicht zu“ (1), „Trifft kaum zu“ (2), „Trifft eher zu“ (3), „Trifft genau zu“ (4).

Itemkennwerte

Item	MZP1			MZP2			MZP3		
	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}	M	SD	r_{it-i}
1	1,87	,93	,36	1,85	,91	,41	1,81	,91	,40
2	1,64	,87	,30	1,63	,88	,36	1,64	,88	,38
3	1,77	,86	,48	1,77	,86	,52	1,77	,88	,50
4	1,68	,86	,41	1,70	,87	,46	1,69	,87	,46
5	1,65	,83	,49	1,63	,82	,52	1,63	,83	,55
6	2,47	1,01	,27	2,45	1,01	,30	2,40	1,01	,32

Skalenkennwerte

	MZP1	MZP2	MZP3
M	1,85	1,84	1,82
SD	,54	,56	,57
Mo	2,00	1,50	1,50
Md	1,83	1,83	1,73
α	,65	,69	,70
Skewness	,59	,67	,75
N	3055	3420	3444

Weiterführende Literatur

Schwarzer, R. (Ed.). (1984). *The self in anxiety, stress and depression*. Amsterdam: North-Holland.

Korrelationen zum 1. Meßzeitpunkt

	WIRKALL1	WIRKSCHUL1	WIRKSOZ1	WIRKDROGEN1	TAI_E1	TAI_W1
WIRKALL1	1,00	,51**	,48**	,10**	-,13**	-,12**
WIRKSCHUL1	,51**	1,00	,31**	,19**	-,20**	-,22**
WIRKSOZ1	,48**	,31**	1,00	,20**	-,01	-,02
WIRKDROGEN1	,10**	,19**	,20**	1,00	,05*	,03
TAI_E1	-,13**	-,20**	-,01	,05*	1,00	,62**
TAI_W1	-,12**	-,22**	-,02	,03	,62**	1,00
CHALL_S1	,41**	,36**	,30**	,12**	-,09**	-,11**
THREAT_S1	-,20**	-,25**	-,13**	-,08**	,33**	,41**
LOSS_S1	-,17**	-,30**	-,13**	-,12**	,25**	,29**
ACOPE1	,25**	,17**	,42**	,09**	,08**	,06**
ECOPE1	-,07**	-,15**	-,15**	-,21**	,14**	,15**
FUERS1	,14**	,22**	,20**	,09**	,01	,06**
LDRU1	-,07**	-,21**	-,01	,00	,25**	,28**
UZUF1	,16**	,24**	,19**	,11**	,04*	,04*
SOZK1	,18**	,22**	,31**	,17**	,07**	,01
SPLB1	,18**	,19**	,21**	,09**	,09**	,14**
COMPL1	-,08**	-,19**	-,04*	-,12**	,25**	,19**
SATIS1	,27**	,29**	,23**	,11**	-,12**	-,14**
OPTIM1	,46**	,42**	,36**	,15**	-,10**	-,09**
HILFL1	-,23**	-,42**	-,22**	-,23**	,23**	,23**
DEPRES1	-,20**	-,23**	-,26**	-,11**	,20**	,20**

	CHALL_S1	THREAT_S1	LOSS_S1	ACOPE1	ECOPE1	FUERS1
WIRKALL1	,41**	-,20**	-,17**	,25**	-,07**	,14**
WIRKSCHUL1	,36**	-,25**	-,30**	,17**	-,15**	,22**
WIRKSOZ1	,30**	-,13**	-,13**	,42**	-,15**	,20**
WIRKDROGEN1	,12**	-,08**	-,12**	,09**	-,21**	,09**
TAI_E1	-,09**	,33**	,25**	,08**	,14**	,01
TAI_W1	-,11**	,41**	,29**	,06**	,15**	,06**
CHALL_S1	1,00	-,35**	-,36**	,28**	-,16**	,17**
THREAT_S1	-,35**	1,00	,57**	-,03	,33**	-,02
LOSS_S1	-,36**	,57**	1,00	-,10**	,36**	-,07**
ACOPE1	,28**	-,03	-,10**	1,00	-,19**	,18**
ECOPE1	-,16**	,33**	,36**	-,19**	1,00	-,05*
FUERS1	,17**	-,02	-,07**	,18**	-,05*	1,00
LDRU1	-,09**	,29**	,29**	,05**	,13**	-,13**
UZUF1	,18**	,01	-,05*	,19**	-,07**	,59**
SOZK1	,20**	-,06**	-,09**	,30**	-,07**	,36**
SPLB1	,18**	,01	-,02	,19**	-,02	,55**
COMPL1	-,18**	,31**	,32**	-,02	,26**	-,08**
SATIS1	,39**	-,34**	-,44**	,27**	-,26**	,22**
OPTIM1	,57**	-,35**	-,37**	,31**	-,22**	,25**
HILFL1	-,31**	,42**	,48**	-,14**	,36**	-,14**
DEPRES1	-,27**	,43**	,43**	-,18**	,36**	-,09**

	LDRU1	UZUF1	SOZK1	SPLB1	COMPL1	SATIS1
WIRKALL1	-,07**	,16**	,18**	,18**	-,08**	,27**
WIRKSCHUL1	-,21**	,24**	,22**	,19**	-,19**	,29**
WIRKSOZ1	-,01	,19**	,31**	,21**	-,04*	,23**
WIRKDROGEN1	,00	,11**	,17**	,09**	-,12**	,11**
TAI_E1	,25**	,04*	,07**	,09**	,25**	-,12**
TAI_W1	,28**	,04*	,01	,14**	,19**	-,14**
CHALL_S1	-,09**	,18**	,20**	,18**	-,18**	,39**
THREAT_S1	,29**	,01	-,06**	,01	,31**	-,34**
LOSS_S1	,29**	-,05*	-,09**	-,02	,32**	-,44**
ACOPE1	,05**	,19**	,30**	,19**	-,02	,27**
ECOPE1	,13**	-,07**	-,07**	-,02	,26**	-,26**
FUERS1	-,13**	,59**	,36**	,55**	-,08**	,22**
LDRU1	1,00	-,07**	-,07**	,06**	,17**	-,14**
UZUF1	-,07**	1,00	,31**	,42**	-,07**	,25**
SOZK1	-,07**	,31**	1,00	,31**	-,06**	,21**
SPLB1	,06**	,42**	,31**	1,00	-,02	,18**
COMPL1	,17**	-,07**	-,06**	-,02	1,00	-,35**
SATIS1	-,14**	,25**	,21**	,18**	-,35**	1,00
OPTIM1	-,08**	,26**	,26**	,28**	-,26**	,57**
HILFL1	,27**	-,11**	-,17**	-,11**	,25**	-,33**
DEPRES1	,19**	-,05**	-,17**	-,09**	,34**	-,42**

	OPTIM1	HILFL1	DEPRES1
WIRKALL1	,46**	-,23**	-,20**
WIRKSCHUL1	,42**	-,42**	-,23**
WIRKSOZ1	,36**	-,22**	-,26**
WIRKDROGEN1	,15**	-,23**	-,11**
TAI_E1	-,10**	,23**	,20**
TAI_W1	-,09**	,23**	,20**
CHALL_S1	,57**	-,31**	-,27**
THREAT_S1	-,35**	,42**	,43**
LOSS_S1	-,37**	,48**	,43**
ACOPE1	,31**	-,14**	-,18**
ECOPE1	-,22**	,36**	,36**
FUERS1	,25**	-,14**	-,09**
LDRU1	-,08**	,27**	,19**
UZUF1	,26**	-,11**	-,05**
SOZK1	,26**	-,17**	-,17**
SPLB1	,28**	-,11**	-,09**
COMPL1	-,26**	,25**	,34**
SATIS1	,57**	-,33**	-,42**
OPTIM1	1,00	-,40**	-,43**
HILFL1	-,40**	1,00	,53**
DEPRES1	-,43**	,53**	1,00

* - Signif. LE ,05

** - Signif. LE ,01

(2-tailed)

Korrelationen zum 2. Meßzeitpunkt

	WIRKALL2	WIRKSCHUL2	WIRKSOZ2	WIRKDROGEN2	TAI_E2	TAI_W2
WIRKALL2	1,00	,55**	,49**	,11**	-,16**	-,12**
WIRKSCHUL2	,55**	1,00	,32**	,18**	-,20**	-,22**
WIRKSOZ2	,49**	,32**	1,00	,25**	-,05**	-,01
WIRKDROGEN2	,11**	,18**	,25**	1,00	,02	,02
TAI_E2	-,16**	-,20**	-,05**	,02	1,00	,59**
TAI_W2	-,12**	-,22**	-,01	,02	,59**	1,00
CHALL_S2	,42**	,38**	,32**	,14**	-,09**	-,09**
THREAT_S2	-,22**	-,27**	-,14**	-,08**	,34**	,42**
LOSS_S2	-,21**	-,34**	-,17**	-,17**	,28**	,30**
ACOPE2	,24**	,16**	,41**	,11**	,09**	,06**
ECOPE2	-,13**	-,18**	-,20**	-,21**	,24**	,20**
FUERS2	,14**	,17**	,18**	,08**	,02	,06**
LDRU2	-,02	-,16**	,03*	-,03*	,22**	,28**
UZUF2	,17**	,22**	,19**	,07**	,07**	,07**
SOZK2	,16**	,18**	,31**	,13**	,07**	,03
SPLB2	,15**	,16**	,20**	,08**	,12**	,18**
COMPL2	-,13**	-,24**	-,08**	-,18**	,28**	,22**
SATIS2	,29**	,30**	,23**	,11**	-,12**	-,17**
OPTIM2	,47**	,41**	,38**	,18**	-,11**	-,10**
HILFL2	-,26**	-,45**	-,25**	-,24**	,23**	,23**
DEPRES2	-,22**	-,22**	-,26**	-,15**	,25**	,23**

	CHALL_S2	THREAT_S2	LOSS_S2	ACOPE2	ECOPE2	FUERS2
WIRKALL2	,42**	-,22**	-,21**	,24**	-,13**	,14**
WIRKSCHUL2	,38**	-,27**	-,34**	,16**	-,18**	,17**
WIRKSOZ2	,32**	-,14**	-,17**	,41**	-,20**	,18**
WIRKDROGEN2	,14**	-,08**	-,17**	,11**	-,21**	,08**
TAI_E2	-,09**	,34**	,28**	,09**	,24**	,02
TAI_W2	-,09**	,42**	,30**	,06**	,20**	,06**
CHALL_S2	1,00	-,35**	-,40**	,29**	-,19**	,15**
THREAT_S2	-,35**	1,00	,57**	-,05**	,33**	,02
LOSS_S2	-,40**	,57**	1,00	-,09**	,39**	-,07**
ACOPE2	,29**	-,05**	-,09**	1,00	-,21**	,19**
ECOPE2	-,19**	,33**	,39**	-,21**	1,00	-,04*
FUERS2	,15**	,02	-,07**	,19**	-,04*	1,00
LDRU2	-,04*	,24**	,23**	,08**	,16**	-,12**
UZUF2	,22**	,02	-,03	,21**	-,04*	,58**
SOZK2	,24**	-,08**	-,09**	,28**	-,02	,32**
SPLB2	,17**	,06**	,01	,19**	,02	,56**
COMPL2	-,19**	,29**	,34**	-,02	,33**	-,10**
SATIS2	,44**	-,35**	-,44**	,29**	-,28**	,18**
OPTIM2	,61**	-,35**	-,40**	,33**	-,24**	,22**
HILFL2	-,32**	,39**	,50**	-,14**	,41**	-,12**
DEPRES2	-,28**	,40**	,44**	-,19**	,41**	-,04*

	LDRU2	UZUF2	SOZK2	SPLB2	COMPL2	SATIS2
WIRKALL2	-,02	,17**	,16**	,15**	-,13**	,29**
WIRKSCHUL2	-,16**	,22**	,18**	,16**	-,24**	,30**
WIRKSOZ2	,03*	,19**	,31**	,20**	-,08**	,23**
WIRKDROGEN2	-,03*	,07**	,13**	,08**	-,18**	,11**
TAI_E2	,22**	,07**	,07**	,12**	,28**	-,12**
TAI_W2	,28**	,07**	,03	,18**	,22**	-,17**
CHALL_S2	-,04*	,22**	,24**	,17**	-,19**	,44**
THREAT_S2	,24**	,02	-,08**	,06**	,29**	-,35**
LOSS_S2	,23**	-,03	-,09**	,01	,34**	-,44**
ACOPE2	,08**	,21**	,28**	,19**	-,02	,29**
ECOPE2	,16**	-,04*	-,02	,02	,33**	-,28**
FUERS2	-,12**	,58**	,32**	,56**	-,10**	,18**
LDRU2	1,00	-,03	,01	,06**	,16**	-,10**
UZUF2	-,03	1,00	,35**	,44**	-,10**	,25**
SOZK2	,01	,35**	1,00	,32**	-,08**	,22**
SPLB2	,06**	,44**	,32**	1,00	-,03	,14**
COMPL2	,16**	-,10**	-,08**	-,03	1,00	-,33**
SATIS2	-,10**	,25**	,22**	,14**	-,33**	1,00
OPTIM2	-,03*	,28**	,31**	,27**	-,27**	,58**
HILFL2	,27**	-,10**	-,16**	-,10**	,33**	-,33**
DEPRES2	,20**	-,05**	-,15**	-,05**	,35**	-,38**

	OPTIM2	HILFL2	DEPRES2
WIRKALL2	,47**	-,26**	-,22**
WIRKSCHUL2	,41**	-,45**	-,22**
WIRKSOZ2	,38**	-,25**	-,26**
WIRKDROGEN2	,18**	-,24**	-,15**
TAI_E2	-,11**	,23**	,25**
TAI_W2	-,10**	,23**	,23**
CHALL_S2	,61**	-,32**	-,28**
THREAT_S2	-,35**	,39**	,40**
LOSS_S2	-,40**	,50**	,44**
ACOPE2	,33**	-,14**	-,19**
ECOPE2	-,24**	,41**	,41**
FUERS2	,22**	-,12**	-,04*
LDRU2	-,03*	,27**	,20**
UZUF2	,28**	-,10**	-,05**
SOZK2	,31**	-,16**	-,15**
SPLB2	,27**	-,10**	-,05**
COMPL2	-,27**	,33**	,35**
SATIS2	,58**	-,33**	-,38**
OPTIM2	1,00	-,43**	-,44**
HILFL2	-,43**	1,00	,56**
DEPRES2	-,44**	,56**	1,00

* - Signif. LE ,05

** - Signif. LE ,01

(2-tailed)

Korrelationen zum 3. Meßzeitpunkt

	WIRKALL3	WIRKSCHUL3	WIRKSOZ3	WIRKDROGEN3	TAI_E3	TAI_W3
WIRKALL3	1,00	,54**	,50**	,14**	-,17**	-,13**
WIRKSCHUL3	,54**	1,00	,34**	,20**	-,22**	-,24**
WIRKWIRKSOZ3	,50**	,34**	1,00	,32**	-,00	,02
WIRKDROGEN3	,14**	,20**	,32**	1,00	,02	,03*
TAI_E3	-,17**	-,22**	-,00	,02	1,00	,58**
TAI_W3	-,13**	-,24**	,02	,03*	,58**	1,00
CHALL_S3	,45**	,39**	,32**	,14**	-,11**	-,09**
THREAT_S3	-,24**	-,30**	-,14**	-,10**	,37**	,44**
LOSS_S3	-,25**	-,34**	-,16**	-,16**	,28**	,33**
ACOPE3	,24**	,17**	,42**	,15**	,11**	,10**
ECOPE3	-,13**	-,18**	-,20**	-,23**	,21**	,19**
FUERS3	,14**	,17**	,21**	,16**	,08**	,07**
LDRU3	,01	-,18**	,04*	-,01	,23**	,31**
UZUF3	,20**	,22**	,24**	,14**	,08**	,05**
SOZK3	,22**	,19**	,34**	,17**	,05**	,01
SPLB3	,17**	,19**	,20**	,14**	,11**	,15**
COMPL3	-,15**	-,21**	-,04**	-,16**	,27**	,21**
SATIS3	,32**	,34**	,24**	,14**	-,13**	-,16**
OPTIM3	,49**	,42**	,38**	,20**	-,14**	-,09**
HILFL3	-,25**	-,44**	-,25**	-,25**	,26**	,23**
DEPRES3	-,23**	-,25**	-,24**	-,15**	,25**	,19**

	CHALL_S3	THREAT_S3	LOSS_S3	ACOPE3	ECOPE3	FUERS3
WIRKALL3	,45**	-,24**	-,25**	,24**	-,13**	,14**
WIRKSCHUL3	,39**	-,30**	-,34**	,17**	-,18**	,17**
WIRKSOZ3	,32**	-,14**	-,16**	,42**	-,20**	,21**
WIRKDROGEN3	,14**	-,10**	-,16**	,15**	-,23**	,16**
TAI_E3	-,11**	,37**	,28**	,11**	,21**	,08**
TAI_W3	-,09**	,44**	,33**	,10**	,19**	,07**
CHALL_S3	1,00	-,34**	-,38**	,28**	-,17**	,16**
THREAT_S3	-,34**	1,00	,59**	-,04*	,38**	-,01
LOSS_S3	-,38**	,59**	1,00	-,08**	,41**	-,02
ACOPE3	,28**	-,04*	-,08**	1,00	-,20**	,22**
ECOPE3	-,17**	,38**	,41**	-,20**	1,00	-,03
FUERS3	,16**	-,01	-,02	,22**	-,03	1,00
LDRU3	-,04*	,28**	,26**	,08**	,17**	-,12**
UZUF3	,21**	-,00	-,03	,24**	-,06**	,58**
SOZK3	,21**	-,10**	-,07**	,29**	-,06**	,36**
SPLB3	,18**	,03	,01	,17**	,01	,60**
SATIS3	,44**	-,35**	-,42**	,30**	-,29**	,19**
OPTIM3	,61**	-,35**	-,38**	,31**	-,24**	,21**
HILFL3	-,33**	,43**	,49**	-,13**	,41**	-,14**
DEPRES3	-,28**	,43**	,43**	-,17**	,42**	-,08**

	LDRU3	UZUF3	SOZK3	SPLB3	COMPL3	SATIS3
WIRKALL3	,01	,20**	,22**	,17**	-,15**	,32**
WIRKSCHUL3	-,18**	,22**	,19**	,19**	-,21**	,34**
WIRKSOZ3	,04*	,24**	,34**	,20**	-,04**	,24**
WIRKDROGEN3	-,01	,14**	,17**	,14**	-,16**	,14**
TAI_E3	,23**	,08**	,05**	,11**	,27**	-,13**
TAI_W3	,31**	,05**	,01	,15**	,21**	-,16**
CHALL_S3	-,04*	,21**	,21**	,18**	-,20**	,44**
THREAT_S3	,28**	-,00	-,10**	,03	,32**	-,35**
LOSS_S3	,26**	-,03	-,07**	,01	,34**	-,42**
ACOPE3	,08**	,24**	,29**	,17**	-,03	,30**
ECOPE3	,17**	-,06**	-,06**	,01	,31**	-,29**
FUERS3	-,12**	,58**	,36**	,60**	-,09**	,19**
LDRU3	1,00	-,04*	-,01	,02	,16**	-,14**
UZUF3	-,04*	1,00	,36**	,44**	-,10**	,25**
SOZK3	-,01	,36**	1,00	,31**	-,08**	,23**
SPLB3	,02	,44**	,31**	1,00	-,06**	,17**
COMPL3	,16**	-,10**	-,08**	-,06**	1,00	-,36**
SATIS3	-,14**	,25**	,23**	,17**	-,36**	1,00
OPTIM3	-,02	,25**	,28**	,26**	-,27**	,58**
HILFL3	,25**	-,12**	-,17**	-,12**	,32**	-,33**
DEPRES3	,19**	-,07**	-,18**	-,07**	,37**	-,39**

	OPTIM3	HILFL3	DEPRES3
WIRKALL3	,49**	-,25**	-,23**
WIRKSCHUL3	,42**	-,44**	-,25**
WIRKSOZ3	,38**	-,25**	-,24**
WIRKDROGEN3	,20**	-,25**	-,15**
TAI_E3	-,14**	,26**	,25**
TAI_W3	-,09**	,23**	,19**
CHALL_S3	,61**	-,33**	-,28**
THREAT_S3	-,35**	,43**	,43**
LOSS_S3	-,38**	,49**	,43**
ACOPE3	,31**	-,13**	-,17**
ECOPE3	-,24**	,41**	,42**
FUERS3	,21**	-,14**	-,08**
LDRU3	-,02	,25**	,19**
UZUF3	,25**	-,12**	-,07**
SOZK3	,28**	-,17**	-,18**
SPLB3	,26**	-,12**	-,07**
COMPL3	-,27**	,32**	,37**
SATIS3	,58**	-,33**	-,39**
OPTIM3	1,00	-,40**	-,44**
HILFL3	-,40**	1,00	,58**
DEPRES3	-,44**	,58**	1,00

* - Signif. LE ,05

** - Signif. LE ,01

(2-tailed)

Abkürzungen

ACOPE	Aktives Coping
CHALL_S	Herausforderungseinschätzung
COMPL	Körperliche Beschwerden
DEPRES	Depressivität
ECOPE	Emotionales Coping
FUERS	Fürsorglichkeit des Klassenlehrers
HILFL	Schulbezogene Hilflosigkeit
LDRU	Leistungsdruck
LOSS_S	Verlusteinschätzung
OPTIM	Optimismus
SATIS	Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen
SOZK	Schüler-Sozialklima
SPLB	Schülerperzipierte Lehrerbezugsnorm
TAI-E	Prüfungsangst: Aufgeregtheit
TAI-W	Prüfungsangst: Besorgtheit
THREAT_S	Bedrohungseinschätzung
UZUF	Unterrichtszufriedenheit
WIRKALL	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
WIRKDROGEN	Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Drogen
WIRKSCHUL	Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung
WIRKSOZ	Soziale Selbstwirksamkeitserwartung

TEIL II: SKALENDOKUMENTATION DER LEHRERVARIABLEN

bearbeitet von Gerdamarie S. Schmitz



Versuchsplan und Teilnehmer der Lehrerstichprobe

Die Daten wurden innerhalb des bundesweiten Modellversuchs *Verbund Selbstwirksame Schulen* erhoben, an dem zehn Schulen teilnehmen, sechs Schulen aus den alten und vier Schulen aus den neuen Bundesländern (vgl. Brockmeyer & Edelstein, 1997). Der Modellversuch wurde gefördert von der Bund-Länder-Kommission für Forschungsförderung und Bildungsplanung, von der Johann-Jacobs-Stiftung sowie von der Freudenberg-Stiftung. Die wissenschaftliche Begleitung liegt in den Händen von Prof. Dr. Wolfgang Edelstein (Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin), Prof. Dr. Matthias Jerusalem (Humboldt Universität zu Berlin) und Prof. Dr. Ralf Schwarzer (Freie Universität Berlin). Der wissenschaftliche Beirat besteht aus den Vorgenannten sowie aus Prof. Dr. Diether Hopf (Universität Potsdam).

Es gab drei Datenerhebungswellen im Abstand von circa einem Jahr, die erste im Januar 1996, die letzte im Februar 1998. Angaben zur Geschlechtszugehörigkeit und zum Lebensalter der Teilnehmer sowie zum Standort neue oder alte Länder finden sich für alle drei Meßzeitpunkte in Tabelle 1.

Tabelle 1: Prozentuale Angaben zu Alter und Geschlechtszugehörigkeit der Teilnehmer sowie Standort

		Welle 1 1996	Welle 2 1997	Welle3 1998
		N = 273	N = 276	N = 302
Alter in %	21–30 Jahre	6,1	7,4	6,6
	31–40 Jahre	29,1	28,9	26,9
	41–50 Jahre	42,5	43,3	41,4
	51–60 Jahre	21,5	20,0	23,4
	61–70 Jahre	0,8	0,4	1,7
Geschlecht in %	weiblich	57,4	60,7	57,1
	männlich	42,6	39,3	42,9
Standort in %	neue Länder (Ost)	34,1	36,6	31,5
	alte Länder (West)	65,9	63,4	68,5

Es beteiligten sich 273 Lehrerinnen und Lehrer an der ersten Datenerhebung, 276 an der zweiten, und 302 an der dritten Datenerhebungswelle (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den drei Datenerhebungswellen

Welle 1	N = 273
Welle 2	N = 276
Welle 3	N = 302
Wellen 1 & 2	N = 160
Wellen 2 & 3	N = 202
Wellen 1 & 3	N = 164
Wellen 1 & 2 & 3	N = 132

Die längsschnittliche Stichprobe von Lehrern, die in den ersten beiden Wellen den Fragebogen ausgefüllt haben, besteht aus 160 Teilnehmern (vgl. Tabelle 2). An den Wellen zwei und drei beteiligten sich 202 Lehrer und Lehrerinnen. Die Stichprobe über den Zweijahreszeitraum (Welle 1 und Welle 3) enthält 164 Teilnehmer. Der Gesamtlängsschnitt enthält 132 Personen.

Die Items der verschiedenen Skalen wurden im Fragebogen durchmischt vorgegeben. Die Summenwerte der Skalen wurden nach der Regel gebildet, daß ein Teilnehmer mindestens 75% der Items einer Skala beantwortet haben mußte, um einen Skalensummenwert zu erhalten.

Im Rahmen des Modellversuchs *Selbstwirksame Schulen* unterstützte die wissenschaftliche Begleitung die aktiv am Modellversuch beteiligten Lehrergruppen darin, durch verschiedenste Projekte die *Selbstwirksamkeitserwartung* (s. a. Meßinstrument zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, S. 57) in ihren Schulen zu steigern. Die Evaluation dieser Maßnahmen ist eines der Ziele der wissenschaftlichen Begleitung.

Den Schulen wurde darüber hinaus das Angebot gemacht, an einem Selbstwirksamkeitstraining für Lehrer teilzunehmen (vgl. Schwarzer, 1998).

Warum geht es in diesem Modellversuch vor allem um Selbstwirksamkeitserwartungen? *Subjektive Überzeugung* über die eigene Kompetenz müssen nicht mit den tatsächlichen *objektiven Fähigkeiten* in Einklang stehen. Die subjektiven Überzeugungen steuern jedoch maßgeblich das Verhalten.

Dies läßt sich verdeutlichen am Beispiel von drei unterschiedlich selbstwirksamen Menschen, die eine Prüfung vor sich haben, für die alle drei Personen ähnlich gute Leistungsvoraussetzungen besitzen: Der hoch Selbstwirksame sieht die Prüfung als *Herausforderung* an, sagt sich, daß er schon viele Prüfungen erfolgreich bestanden hat und das auch die kommende zu schaffen ist. Der weniger Selbstwirksame hat viele Ängste, grübelt, macht sich *Sorgen*, und der Nicht-Selbstwirksame verbringt die Tage bis zur Prüfung in *Angst* und Schrecken und befürchtet, daß er das sowieso nicht schaffen kann. Dieser unterschiedliche Umgang mit streßreichen Ereignissen führt zur Wahl unterschiedlicher *Bewältigungsstrategien*. Das Verhalten sowie die Befindlichkeit unterschiedlich selbstwirksamer Menschen in vergleichbaren Situationen unterscheidet sich entsprechend voneinander.

Beispielsweise konnte Enzmann (1996) zeigen, daß vermeidendes Coping eine *Folge* von Burnout ist. Der Copingstil hatte hingegen keinen Einfluß auf Burnout. Da die Auswahl von Copingstrategien eng mit der Selbstwirksamkeitserwartung einer Person verbunden ist,

unterstützt auch Enzmans Befund die Überlegung, eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung könnte einen *Schutzfaktor* gegen Burnout darstellen.

Eine hohe subjektive Kompetenzerwartung kann helfen, den Alltag als weniger streßreich zu empfinden und die täglichen Anforderungen erfolgreicher zu bewältigen.

Im *Lehrerberuf* ist das besonders wichtig, da das Verhalten von Lehrern im Umgang mit ihren Schülern einen großen Einfluß auf die Motivation, die Lernfreude und die Leistung der Schüler hat.

Die Selbstwirksamkeitserwartung findet ihren Platz in dem *Modell selbstregulativer Zielerreichungsprozesse* (Schwarzer, 1996) an vielen Stellen. Sowohl in der motivationalen Phase als auch in der volitionalen Phase von Zielerreichungsprozessen hat sie einen positiven Einfluß auf die erfolgreiche Zielerreichung. Selbstwirksame setzen sich leichter klare (und auch höhere) Ziele, sie planen ihr Vorgehen erfolgreich, ihnen fällt es leichter, den ersten Schritt zur Zielerreichung zu tun, sie bleiben länger und müheloser „am Ball“ und lassen sich auch von Mißerfolgen weniger leicht aus dem Konzept bringen.

Die Selbstwirksamkeitserwartung hat einen positiven Einfluß auf das körperliche Wohlbefinden (Schwarzer & Jerusalem, 1994). Auch scheinen hoch selbstwirksame Lehrer weniger stark von Burnout Erscheinungen betroffen zu sein.

Zusammenfassend kann man formulieren: Je höher die Selbstwirksamkeitserwartung desto mehr Erfolg bei gleicher Belastung und desto weniger Belastung bei gleicher Leistung.

Wir danken den Kollegien der zehn Schulen, daß sie uns geduldig über drei Jahre in unseren wissenschaftlichen Bemühungen unterstützt haben!

Ausgewählte Literatur

- Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.) (1997). *Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation*. Oberhausen: Laufen.
- Enzmann, D. (1996). *Gestreßt, erschöpft oder ausgebrannt? Einflüsse von Arbeitssituation, Empathie und Coping auf den Burnoutprozeß*. München: Profil.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. erweit. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26(2), 158-172.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis: Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen*. Weinheim: Juventa.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKALL_r)

Jerusalem & Schwarzer, 1981 (revidiert 1999)

- WIRKALL_01 Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
- WIRKALL_02 Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
- WIRKALL_03 Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
- WIRKALL_04 In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
- WIRKALL_05 Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, daß ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.
- WIRKALL_06 Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.
- WIRKALL_07 Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.
- WIRKALL_08 Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.
- WIRKALL_09 Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
- WIRKALL_10 Wenn ein Problem auf mich zukommt, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich es lösen kann.

Autoren

Matthias Jerusalem & Ralf Schwarzer, 1981 (revidiert 1999)

Kurzbeschreibung

Das Konzept der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung fragt nach der persönlichen Einschätzung der eigenen Kompetenzen, *allgemein* mit Schwierigkeiten und Barrieren im täglichen Leben zurechtkommen.

In der Auseinandersetzung mit alltäglichen Umweltaforderungen stellen unsere Selbstwirksamkeitserwartungen (oder Kompetenzerwartungen) eine wichtige personale Ressource dar. Wenn wir schwierige Dinge zu bewältigen haben, müssen wir die an uns gestellten Anforderungen gegen unsere Kompetenzen abwägen. Erst dann entscheiden wir uns für eine bestimmte Handlung bzw. Bewältigungsreaktion (vgl. Bandura, 1977, 1997; Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 1993).

Diese subjektiven Kompetenzüberzeugungen, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich lösen zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen, muß abgegrenzt werden von der *Handlungsergebnis-Erwartung*, also der Wahrnehmung von Kontingenzen zwischen einer Handlung und ihren Konsequenzen.

Kognitionen über eigene Fähigkeiten beeinflussen das Handeln. Solche subjektiven Überzeugungen können mehr oder weniger mit der Wirklichkeit übereinstimmen. Bandura (1997, S. 3) definiert: „Wahrgenommene Selbstwirksamkeit bezieht sich auf Überzeugungen über diejenigen eigenen Fähigkeiten, die man benötigt, um eine bestimmte Handlung zu organisieren und auszuführen, um damit bestimmte Ziele zu erreichen“ (Übers. der Verf.).

Selbstwirksamkeitserwartungen beeinflussen vor allem die *Auswahl* von Handlungen (Schwierigkeitsgrad), die investierte *Anstrengung* im Zielerreichungsprozeß, die *Ausdauer* angesichts von Schwierigkeiten und Barrieren sowie indirekt den Grad des *Handlungserfolges*.

Vier unterschiedlich effektive Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung lassen sich unterscheiden (Bandura, 1997). Auf der untersten Ebene kann die *körperliche Erregung* einen Hinweis darauf geben, daß die eigenen Handlungsressourcen schwach sind, z. B. wenn man spürt, wie das Herz bis zum Halse schlägt angesichts einer schwierigen Anforderungssituation. Die *verbale Mitteilung* oder Überredung gilt ebenfalls als Quelle zum Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen („Du kannst es bestimmt schaffen“). Auch wenn das Individuum Modellpersonen beim Handeln beobachtet, kann es Rückschlüsse auf die eigene Kompetenz ziehen, was als *stellvertretende Erfahrung* bezeichnet wird. Auf der vierten, wirksamsten Stufe steht die *direkte Erfahrung*, also das eigene aktive Handeln und das Meistern einer schwierigen Aufgabe.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung läßt sich gegen das der *Handlungsergebnis-Erwartung* abgrenzen. Erwartungen über Handlungsfolgen spielen in vielen Theorien eine wichtige Rolle für die Erklärung von Verhalten, so z. B. in Rotters (1966) sozialer Lerntheorie oder in den Erwartungs-Wert-Theorien (z.B. Vroom, 1964). Handlungsfolgen werden in diesen Theorien vor allem unter dem Aspekt der *Kontrolle* betrachtet: Steht es in der Macht eines Individuums, ein bestimmtes Handlungsergebnis zu bewirken?

Handlungsergebnis-Erwartungen lassen sich auch sprachlich von Selbstwirksamkeitserwartungen unterscheiden, da sie meist in Form von Wenn-Dann-Sätzen formuliert werden; beispielsweise „*Wenn* ich an der Weiterbildung teilnehme, *dann* verbessern sich meine Beförderungschancen“. Dagegen würde man eine Selbstwirksamkeitserwartung formulieren wie: „*Ich* bin mir *sicher*, daß ich durch aktive Weiterbildungsanstrengungen meine Beförderungschancen verbessern *kann*, *auch wenn es viel Kraft kostet*“.

Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf bestimmte Verhaltensweisen, die zu bestimmten Handlungsergebnissen führen; für diese möglichen Handlungsergebnisse haben Personen wiederum Handlungs-Ergebniserwartungen. Somit sind beide Komponenten für Motivation und Verhaltensregulation bedeutsam.

Diese Überlegungen führen zu Konsequenzen bei der psychometrischen Erfassung des Konstrukts. Selbstwirksamkeitserwartungs-Items sollten in der ersten Person Singular formuliert sein („Ich“), und sie sollten Verben enthalten wie „können“ oder „sich in der Lage sehen“. Darüber hinaus machen Fragen nach der Selbstwirksamkeitserwartung nur Sinn in Bereichen, in denen Anstrengung oder Ausdauer nötig sind. In einem Selbstwirksamkeits-Item sollte also der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe deutlich werden. Dazu werden Handlungsbarrieren oder Ressourcen in Items aufgenommen.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte Literatur

- Bäßler, J. & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de autoeficacia general [Measuring generalized self-beliefs: A Spanish adaptation of the General Self-Efficacy scale]. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1-8.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Mittag, W., & Schwarzer, R. (1993). Interaction of employment status and self-efficacy on alcohol consumption: A two-wave study on stressful life transitions. *Psychology & Health*, 8, 77-87.
- Schwarzer, R. (Ed.) (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and Health: An International Journal*, 9, 161-180.
- Schwarzer, R., Bäßler, J., Kwiatek, P., Schröder, K., & Zhang, J. X. (1997). The assessment of optimistic self-beliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the General Self-Efficacy scale. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 69-88.

- Schwarzer, R. & Born, A. (1997). Optimistic self-beliefs: Assessment of general perceived self-efficacy in thirteen cultures. *World Psychology, 3* (1-2), 177-190.
- Schwarzer, R., Born, A., Iwawaki, S., Lee, Y.M., Saito, E. & Yue, S. (1997). The Assessment of Optimistic Self-Beliefs: Comparison of the Chinese, Indonesian, Japanese, and Korean Versions of the General Self-Efficacy Scale. *Psychologia, 40*, 1-13.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Zhang, J. X., & Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the General Self-Efficacy scale. *Psychologia, 38* (3), 174-181.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
WIRKALL_01	2,96	,68	3,07	,54	3,07	,54
WIRKALL_02	2,88	,78	3,09	,61	3,01	,65
WIRKALL_03	2,85	,68	2,87	,65	2,87	,64
WIRKALL_04	2,59	,70	2,70	,63	2,69	,65
WIRKALL_05	3,05	,60	3,03	,56	3,00	,57
WIRKALL_06	2,83	,75	2,89	,67	2,89	,63
WIRKALL_07	2,64	,97	3,04	,69	3,00	,72
WIRKALL_08	2,46	,90	2,55	,79	2,53	,81
WIRKALL_09	2,98	,62	3,04	,51	3,02	,57
WIRKALL_10	2,97	,74	3,00	,62	2,87	,63

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
WIRKALL_01	,51	,66	,56
WIRKALL_02	,57	,52	,42
WIRKALL_03	,47	,60	,53
WIRKALL_04	,56	,51	,56
WIRKALL_05	,53	,60	,63
WIRKALL_06	,69	,65	,55
WIRKALL_07	,60	,50	,47
WIRKALL_08	,62	,56	,55
WIRKALL_09	,59	,63	,66
WIRKALL_10	,58	,52	,58
Reliabilität α	,86	,86	,85

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
WIRKALL1	28.28	4.95	10.00	40.00	267
WIRKALL2	29.42	3.92	16.00	39.00	270
WIRKALL3	28.95	4.17	11.00	40.00	299

Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung (WIRKLEHR)

Schwarzer & Schmitz, 1999

WIRKLEHR _01	Ich weiß, daß ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den prüfungsrelevanten Stoff zu vermitteln.
WIRKLEHR _02	Ich weiß, daß ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
WIRKLEHR _03	Ich bin mir sicher, daß ich auch mit den problematischen Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
WIRKLEHR _04	Ich bin mir sicher, daß ich mich in Zukunft auf individuelle Probleme der Schüler noch besser einstellen kann.
WIRKLEHR _05	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
WIRKLEHR _06	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
WIRKLEHR _07	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, daß ich nicht viel ausrichten kann. (–)
WIRKLEHR _08	Ich bin mir sicher, daß ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.
WIRKLEHR _09	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zum Modellversuch zu begeistern.
WIRKLEHR _10	Ich kann Veränderungen im Rahmen des Modellversuchs auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.

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.

Bei der Entwicklung der vorliegenden Skala wurden im Rahmen des bundesweiten Modellversuchs *Selbstwirksame Schulen* zunächst jeweils fünf bis neun Items für jeden der genannten Bereiche entwickelt und mehrfach revidiert (siehe oben). 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.

Diese 27 Items, die im Modellversuch entworfen und empirisch erprobt wurden, dienten als primärer Itempool zur Konstruktion einer kurzen, ökonomischen Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala. Es war das 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.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte Literatur

Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000, im Druck), Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Pädagogische Psychologie*.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
WIRKLEHR_01	2,34	,73	2,54	,72	3,08	,56
WIRKLEHR_02	2,97	,74	3,09	,69	2,94	,68
WIRKLEHR_03	3,22	,72	3,23	,58	2,49	,72
WIRKLEHR_04	2,76	,79	2,91	,74	2,47	,74
WIRKLEHR_05	2,87	,78	2,97	,68	2,94	,64
WIRKLEHR_06	2,93	,69	2,99	,63	2,94	,59
WIRKLEHR_07	2,73	,85	2,80	,87	2,77	,79
WIRKLEHR_08	3,13	,71	3,13	,62	3,04	,63
WIRKLEHR_09	3,03	,74	2,97	,65	3,20	,58
WIRKLEHR_10	2,63	,76	2,63	,64	2,82	,74

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
WIRKLEHR_01	,49	,43	,43
WIRKLEHR_02	,51	,40	,54
WIRKLEHR_03	,53	,45	,60
WIRKLEHR_04	,50	,34	,38
WIRKLEHR_05	,46	,41	,43
WIRKLEHR_06	,43	,29	,47
WIRKLEHR_07	,36	,41	,35
WIRKLEHR_08	,44	,47	,40
WIRKLEHR_09	,64	,56	,49
WIRKLEHR_10	,57	,49	,35
Reliabilität α	,81	,76	,78

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
WIRKLEHR1	28,53	4,60	10,00	39,00	267
WIRKLEHR2	29,07	3,85	17,00	38,00	269
WIRKLEHR3	28,73	3,85	14,0	39,0	292

Skala zur Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung (LBN)

Schwarzer, Lange & Jerusalem, 1982

LBN_02	Wenn ein Schüler seine Leistungen verbessert, wird er von mir gelobt, auch dann, wenn er im Vergleich zur Klasse unter dem Durchschnitt liegt.
LBN_04	Wenn ein Schüler seine Leistungen gegenüber früher verbessert, so wird er dafür von mir besonders gelobt.

Autoren

Ralf Schwarzer, Bernhard Lange & Matthias Jerusalem, 1982

(An der Langfassung hatte Wolfgang Dutka mitgewirkt)

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 den Arbeiten von Rheinberg (1980). Zu diesem Zweck wurden die 10 Aussagen der SPLB (vgl. S. 33) von Schwarzer & Jerusalem (1979, 1982) so umformuliert, daß sie der Selbstwahrnehmung des Lehrers angepaßt waren. Für die vorliegende Studie wurden drei von 10 Items ausgewählt.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte 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.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
LBN_02	3,69	,53	3,68	,53	3,64	,55
LBN_04	3,56	,53	3,54	,57	3,56	,58

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Korrelation 1	Korrelation 2	Korrelation 3
LBN_02	,40	,43	,47
LBN_04	,40	,43	,37
Reliabilität α	,57	,60	,64

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
LBN1	7,25	,89	4,00	8,00	273
LBN2	7,22	,93	2,00	8,00	255
LBN3	7,21	,94	4,00	8,00	299

Maslach Burnout Inventory

Maslach & Jackson, 1986

Autoren

Christina Maslach & Susan E. Jackson, 1986

(Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989)

Kurzbeschreibung

Das Maslach Burnout Inventar *MBI* wurde von Christina Maslach und Susan Jackson 1986 entwickelt. Es ist momentan das Instrument zur Messung von Burnout mit der weitesten Verbreitung. 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 sollen. Es handelt sich dabei um Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und Leistungsmangel im beruflichen Zusammenhang.

Unter *emotionaler Erschöpfung* versteht man einen Zustand, indem Menschen sich so ausgelaugt fühlen, daß sie sich an nichts mehr *freuen* können, daß sie keine *Begeisterung*, *Interesse* oder Enthusiasmus in ihrem Berufsleben 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 nun sowie auch die *erfolgreiche Bewältigung selbst* stehen in einem engen Zusammenhang zu Selbstwirksamkeitserwartungen.

Die dreifaktorielle Faktorenstruktur des Instrumentes konnte in vielen Studien bestätigt werden. In der vorliegenden Untersuchung ließ sich allerdings in keiner der drei Datenerhebungswellen eine befriedigende dreifaktorielle Lösung finden.

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“. Es wurde für die erste Datenerhebungswelle übernommen. Nach Protesten der Untersuchungsteilnehmer und einer hohen Antwortverweigerung auf den drei Subskalen wurde ab der zweiten Welle das Antwortschema angeglichen und ebenfalls ein 4-stufiges Antwortformat statt des 7-stufigen gewählt (stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4)).

Ab der 2. Welle wurde ein 4-stufiges **Antwortformat** statt des 7-stufigen der 1. Welle gewählt (stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4)).

Ausgewählte 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.

Skalenbildung

In allen drei Wellen war es nicht möglich, die dreifaktorielle Struktur des Burnout Inventars zu replizieren. Die Itemkennwerte sind z.T. nicht befriedigend. Dennoch wurde auf eine Revision verzichtet, um die ursprünglichen Skalen beibehalten zu können, damit Vergleiche mit anderen Studien weiterhin möglich sind.

Subskala Emotionale Erschöpfung (EE)

Maslach & Jackson, 1986

(Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989)

EE_01	Durch meine Arbeit bin ich gefühlsmäßig am Ende.
EE_02	Am Ende des Schultages fühle ich mich erledigt.
EE_03	Ich fühle mich schon müde, wenn ich morgens aufstehe und wieder einen Schultag vor mir habe.
EE_04	Den ganzen Tag mit Schülern zu arbeiten, ist eine Strapaze für mich.
EE_05	Durch meine Arbeit fühle ich mich ausgelaugt.
EE_06	Meine Arbeit frustriert mich.
EE_07	Ich glaube, ich arbeite zu hart.
EE_08	Mit jungen Menschen in der direkten Auseinandersetzung arbeiten zu müssen, belastet mich sehr.
EE_09	Ich glaube, ich bin mit meinem Latein am Ende.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
EE_01	1,13	1,39	1,47	,67	1,52	,71
EE_02	3,53	1,62	2,54	,86	2,53	,90
EE_03	2,03	1,53	1,60	,76	1,63	,81
EE_04	2,26	1,71	2,02	,81	2,13	,89
EE_05	3,16	1,56	2,43	,89	2,40	,92
EE_06	1,75	1,48	1,43	,64	1,48	,68
EE_07	3,21	1,68	2,45	,82	2,57	,89
EE_08	1,61	1,53	1,58	,72	1,68	,76
EE_09	,99	1,28	1,16	,42	1,21	,54

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
EE_01	,66	,72	,71
EE_02	,65	,63	,70
EE_03	,65	,62	,61
EE_04	,66	,62	,61
EE_05	,65	,64	,67
EE_06	,71	,69	,67
EE_07	,45	,32	,39
EE_08	,64	,54	,60
EE_09	,55	,44	,52
Reliabilität α	,88	,86	,87

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
EE1	19,54	9,74	,00	52,00	264
EE2	16,65	4,52	9,00	33,00	255
EE3	17,13	5,01	9,00	35,0	298

Subskala Leistungsmangel – Lack of Accomplishment (LA)

Maslach & Jackson, 1986

(Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989)

LA_01	Es gelingt mir gut, mich in meine Schüler hineinzusetzen. (–)
LA_02	Mit den Problemen meiner Schüler kann ich sehr gut umgehen. (–)
LA_03	Ich glaube, daß ich das Leben anderer Menschen durch meine Arbeit positiv beeinflusse. (–)
LA_04	Ich fühle mich voller Tatkraft. (–)
LA_05	Es fällt mir leicht, eine entspannte Atmosphäre mit meinen Schülern herzustellen. (–)
LA_06	Ich fühle mich angeregt, wenn ich mit meinen Schülern intensiv gearbeitet habe. (–)
LA_07	Ich habe mit meiner derzeitigen Arbeit viele wertvolle Dinge erreicht. (–)
LA_08	Bei der Arbeit gehe ich mit emotionalen Problemen ruhig und ausgeglichen um. (–)

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
LA_01	1,30	1,17	1,87	,55	1,88	,58
LA_02	1,39	1,19	1,94	,54	2,01	,58
LA_03	2,15	1,60	1,90	,59	1,92	,53
LA_04	1,76	1,33	2,06	,74	2,11	,70
LA_05	1,23	1,09	1,86	,58	1,79	,60
LA_06	1,21	1,16	1,54	,59	1,54	,59
LA_07	2,44	1,66	1,85	,61	1,85	,62
LA_08	1,62	1,33	1,98	,63	1,99	,61

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
LA_01	,48	,56	,59
LA_02	,65	,59	,57
LA_03	,54	,58	,54
LA_04	,67	,50	,52
LA_05	,53	,55	,50
LA_06	,37	,46	,49
LA_07	,57	,58	,53
LA_08	,49	,54	,55
Reliabilität α	,82	,83	,82

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
LA1	13,07	7,10	,00	35,00	263
LA2	14,96	3,04	8,00	27,00	274
LA3	15,08	3,27	8,00	30,00	298

Subskala Depersonalisierung (DP)

Maslach & Jackson, 1986
(Übersetzung von Enzmann & Kleiber, 1989)

DP_01	Ich glaube, ich behandle Schüler zum Teil ziemlich unpersönlich.
DP_02	Seit ich Lehrer bin, bin ich gleichgültiger gegenüber Menschen geworden.
DP_03	Ich befürchte, daß diese Arbeit mich emotional verhärtet.
DP_04	Bei manchen Schülern interessiert es mich im Grunde nicht, was aus ihnen wird.
DP_05	Ich habe den Eindruck, die Schüler geben mir die Schuld für ihre eigenen Probleme.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
DP_01	1,29	1,57	1,48	,66	1,53	,68
DP_02	1,22	1,25	1,21	,49	1,28	,61
DP_03	,53	1,20	1,53	,71	1,60	,79
DP_04	1,38	1,62	1,62	,75	1,69	,81
DP_05	1,28	1,47	1,74	,82	1,74	,81

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
DP_01	,39	,47	,55
DP_02	,45	,30	,57
DP_03	,51	,38	,53
DP_04	,52	,35	,47
DP_05	,34	,30	,33
Reliabilität α	,69	,61	,73

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
DP1	5,71	4,76	,00	28,00	266
DP2	7,57	2,15	5,00	16,00	255
DP3	7,82	2,55	5,00	19,00	298

Berufliche Belastung (BEL)

Enzmann & Kleiber, 1989

BEL_01	Mein Beruf macht mir Spaß. (–)
BEL_02	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.
BEL_03	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.
BEL_04	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden. (–)
BEL_05	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.
BEL_06	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, daß ich viel arbeite.
BEL_07	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf. (–)
BEL_08	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.
BEL_09	Ich fühle mich häufig überfordert.
BEL_10	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.
BEL_11	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen. (–)
BEL_12	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.
BEL_13	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.
BEL_14	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.
BEL_15	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.

Autoren

Dirk Enzmann & Dieter Kleiber, 1989

Kurzbeschreibung

Die Skala wurde von Enzmann und Kleiber (1989) zur Erfassung der Belastung der konkreten beruflichen Tätigkeit entwickelt. Sie stützten sich bei der Itemauswahl auf einen bereits früher entwickelten Fragebogen in dem Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“ der Freien Universität Berlin und der FHSS-Berlin.

Die Skala kann als Gesamtskala eingesetzt werden. Sie läßt sich auch in drei Subskalen untergliedern: (a) *Arbeitsüberforderung* (mit sechs Items), (b) *Kontrolliertheitserleben* (mit drei Items) und (c) *Arbeitsunzufriedenheit* (mit sechs Items).

Alle Items haben ein fünfstufiges **Antwortformat** (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft wenig zu, 3 = trifft mittelmäßig zu, 4 = trifft überwiegend zu und 5 = trifft völlig zu).

Ausgewählte Literatur

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
BEL_01	1,86	,83	1,78	,70	1,88	,77
BEL_02	2,77	,98	2,65	1,03	2,74	1,04
BEL_03	1,75	1,13	1,78	1,12	1,84	1,24
BEL_04	2,57	1,03	2,49	,89	2,51	,87
BEL_05	1,94	1,01	1,77	,94	1,88	1,00
BEL_06	1,69	,82	1,61	,85	1,69	,84
BEL_07	2,37	1,00	2,22	,90	2,35	,95
BEL_08	1,62	,88	1,55	,92	1,60	,99
BEL_09	2,36	,96	2,33	1,07	2,34	1,01
BEL_10	2,93	1,19	2,77	1,17	2,83	1,15
BEL_11	2,35	,92	2,13	,87	2,22	,89
BEL_12	2,17	,83	2,05	,88	1,99	,87
BEL_13	2,34	1,04	2,13	1,01	2,21	1,00
BEL_14	1,95	,85	1,86	,88	1,88	,88
BEL_15	3,10	1,13	2,91	1,14	3,03	1,10

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
BEL_01	,58	,65	,61
BEL_02	,45	,57	,59
BEL_03	,48	,42	,51
BEL_04	,62	,68	,66
BEL_05	,30	,47	,38
BEL_06	,29	,42	,42
BEL_07	,48	,52	,55
BEL_08	,35	,34	,28
BEL_09	,62	,66	,72
BEL_10	,44	,50	,52
BEL_11	,45	,42	,48
BEL_12	,24	,35	,42
BEL_13	,50	,52	,45
BEL_14	,44	,47	,58
BEL_15	,44	,61	,53
Reliabilität α	,83	,87	,87

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
BEL1	33,70	7,89	17,00	62,00	270
BEL2	32,02	8,43	15,00	70,00	256
BEL3	32,95	8,63	16,00	59,00	300

Subskala Arbeitsüberforderung (UEBF)

Enzmann & Kleiber, 1989

BEL_02	In meinem Beruf wird man ständig überfordert.
BEL_09	Ich fühle mich häufig überfordert.
BEL_10	Ich habe selten das Gefühl, einmal richtig abschalten zu können.
BEL_12	Oft habe ich ein schlechtes Gewissen den Schülern gegenüber.
BEL_14	Für andere Menschen verantwortlich zu sein, belastet mich sehr.
BEL_15	Der Zeitdruck, unter dem ich arbeite, ist zu groß.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
BEL_02	2,77	,98	2,65	1,03	2,74	1,04
BEL_09	2,36	,96	2,33	1,07	2,34	1,01
BEL_10	2,93	1,19	2,77	1,17	2,83	1,15
BEL_12	2,17	,83	2,05	,88	1,99	,87
BEL_14	1,95	,85	1,86	,88	1,88	,88
BEL_15	3,10	1,13	2,91	1,14	3,03	1,10

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
BEL_02	,49	,59	,67
BEL_09	,63	,69	,70
BEL_10	,51	,59	,59
BEL_12	,25	,40	,40
BEL_14	,42	,42	,54
BEL_15	,48	,68	,59
Reliabilität α	,73	,80	,82

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
UEBF1	15,23	3,88	6,00	27,00	269
UEBF2	14,56	4,41	6,00	27,00	256
UEBF3	14,79	4,40	6,00	28,00	298

Subskala Kontrolliertheitserleben (KONT)

Enzmann & Kleiber, 1989

BEL_05	Ich fühle mich in meiner Arbeit ständig kontrolliert und überwacht.
BEL_06	Ich habe das Gefühl, auch vor Kollegen ständig betonen zu müssen, daß ich viel arbeite.
BEL_08	Ich habe Konflikte mit Vorgesetzten, die mich belasten.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
BEL_05	1,94	1,01	1,77	,94	1,88	1,00
BEL_06	1,69	,82	1,61	,85	1,69	,84
BEL_08	1,62	,88	1,55	,92	1,60	,99

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
BEL_05	,43	,55	,51
BEL_06	,23	,33	,25
BEL_08	,53	,45	,46
Reliabilität α	,57	,63	,85

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
KONT1	5,25	2,01	3,00	15,00	273
KONT2	4,93	2,06	3,00	15,00	256
KONT3	5,15	2,09	3,00	12,00	299

Subskala Arbeitsunzufriedenheit (ARBZ)

Enzmann & Kleiber, 1989

BEL_01	Mein Beruf macht mir Spaß. (–)
BEL_03	Ich habe mir schon ernsthaft überlegt, aus dem Beruf auszusteigen.
BEL_04	Was meine Arbeit betrifft, bin ich eigentlich rundum zufrieden. (–)
BEL_07	Ich halte mich gern an meinem Arbeitsplatz auf. (–)
BEL_11	Ich kann in meinem Beruf meine Fähigkeiten voll nutzen. (–)
BEL_13	Meine eigenen Berufsideale lassen sich in meiner Tätigkeit nicht verwirklichen.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
BEL_01	1,86	,83	1,78	,70	1,88	,77
BEL_03	1,75	1,13	1,78	1,12	1,84	1,24
BEL_04	2,57	1,03	2,49	,89	2,51	,87
BEL_07	2,37	1,00	2,22	,90	2,35	,95
BEL_11	2,35	,92	2,13	,87	2,22	,89
BEL_13	2,34	1,04	2,13	1,01	2,21	1,00

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
BEL_01	,65	,72	,68
BEL_03	,51	,48	,57
BEL_04	,61	,63	,66
BEL_07	,55	,58	,58
BEL_11	,59	,55	,57
BEL_13	,50	,51	,48
Reliabilität α	,81	,82	,83

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
ARBZ1	13,23	4,22	6,00	29,00	271
ARBZ2	12,55	3,91	6,00	28,00	256
ARBZ3	13,02	4,16	6,00	26,00	300

Feedback-Defizit von Lehrern (FEED)

Enzmann & Kleiber, 1989

FEED_02	Für die meisten Außenstehenden ist das, was wir in Wirklichkeit leisten, nicht erkennbar.
FEED_05	Ich habe eine Tätigkeit, bei der eigentlich niemand entscheiden kann, ob sie gut oder schlecht ausgeführt worden ist.

Autoren

Dirk Enzmann & Dieter Kleiber, 1989

Kurzbeschreibung

Aus der Skala „Feedback“ von Enzmann und Kleiber (1989) wurden zwei von insgesamt fünf Items entnommen und für den Fragebogen mit einer fünfstufigen Likert-Skala versehen (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft wenig zu, 3 = trifft mittelmäßig zu, 4 = trifft überwiegend zu und 5 = trifft völlig zu). „Feedback“ steht in diesem Fall für die von den Lehrern angenommene Bewertung ihrer Tätigkeit von Außenstehenden.

Alle Items haben ein fünfstufiges **Antwortformat** (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft wenig zu, 3 = trifft mittelmäßig zu, 4 = trifft überwiegend zu und 5 = trifft völlig zu).

Ausgewählte Literatur

Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
FEED_02	4,29	,84	4,16	,86	4,02	1,02
FEED_05	2,83	1,15	2,75	1,18	2,70	1,16

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Korrelation 1	Korrelation 2	Korrelation 3
FEED_02	,23	,39	,20
FEED_05	,23	,39	,20
Reliabilität α	,37	,56	,33

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
FEED1	7,12	1,57	3,00	10,00	267
FEED2	6,92	1,72	2,00	10,00	252
FEED3	6.73	1.69	2.00	10.00	296

Idealismus von Lehrern (IDEA)

Enzmann & Kleiber, 1989

IDEA_01	Wer in einer Tätigkeit wie meiner nicht mit Idealismus bei der Sache ist, sollte besser den Beruf wechseln.
IDEA_04	Einen Beruf wie meinen sollte nur derjenige wählen, der bereit ist, um der Aufgabe willen auch beträchtliche persönliche Opfer zu bringen.

Autoren

Dirk Enzmann & Dieter Kleiber, 1989

Kurzbeschreibung

Die zwei Items zum Idealismus im Lehrerberuf wurden einer Fünf-Item-Skala von Enzmann und Kleiber (1989) entnommen. Diese Skala von Enzmann und Kleiber stellt eine revidierte Fassung des „Konstanzer Fragebogens für Schul- und Erziehungseinstellungen“ (KSE) von Koch, Coetta und Müller-Fohrbrodt (1972) dar.

Alle Items haben ein fünfstufiges **Antwortformat** (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft wenig zu, 3 = trifft mittelmäßig zu, 4 = trifft überwiegend zu und 5 = trifft völlig zu).

Ausgewählte Literatur

- Enzmann, D. & Kleiber, D. (1989). *Helfer-Leiden: Streß und Burnout in psychosozialen Berufen*. Heidelberg: Asanger.
- Kleiber, D. & Enzmann, D. (Hrsg.) (1985). *Datendokumentation I: Eingangsuntersuchung*. In *Modellversuch „Fachkräfte für die psychosoziale Versorgung“*. Berichte und Materialien Nr. 10. Berlin: FHSS / Freie Universität Berlin.
- Koch, J. J., Coetta, B. & Müller-Fohrbrodt, G. (1972). *Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen (KSE)*. Weinheim: Beltz.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
IDEA_01	4,09	,98	4,12	,96	4,10	,98
IDEA_04	2,97	1,27	3,19	1,24	3,09	1,21

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Korrelationen 1	Korrelationen 2	Korrelationen 3
IDEA_01	,38	,42	,48
IDEA_04	,38	,42	,48
Reliabilität α	,55	,59	,65

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
IDEA1	7,06	1,87	2,00	10,00	262
IDEA2	7,31	1,86	2,00	10,00	271
IDEA3	7.20	1.89	2.00	10.00	296

Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Lehrern

Jerusalem, 1995

Autor

Matthias Jerusalem, 1995

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.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte 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.

Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Subskala Herausforderung (CHALL_L)

Jerusalem, 1995

CHALL_L 1 Ich bin zuversichtlich, daß ich den Anforderungen im Beruf gewachsen bin.

CHALL_L 2 Mein Beruf ist interessant, weil ich täglich neu herausgefordert werde.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
CHALL_L1	3,21	,77	3,30	,59	3,28	,64
CHALL_L2	3,32	,72	3,39	,65	3,34	,68

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Korrelation 1	Korrelation 2	Korrelation 3
CHALL_L1	,45	,39	,47
CHALL_L2	,45	,39	,47
Reliabilität α	,62	,56	,64

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
CHALL_L1	6,54	1,27	2,00	8,00	272
CHALL_L2	6,69	1,04	2,00	8,00	254
CHALL_L3	6,60	1,12	2,00	8,00	294

Subskala Bedrohung (THREAT_L)

Jerusalem, 1995

THREAT_L 1	Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich zukommen.
THREAT_L 2	Ich befürchte, daß mich die beruflichen Belastungen überfordern.
THREAT_L 3	Ich bezweifle, daß ich die vor mir liegenden Aufgaben bewältigen kann.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
THREAT_L1	2,18	,92	2,12	,80	2,00	,85
THREAT_L2	1,88	,80	1,80	,79	1,79	,83
THREAT_L3	1,56	,76	1,45	,65	1,51	,67

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
THREAT_L1	,60	,56	,53
THREAT_L2	,68	,63	,53
THREAT_L3	,63	,64	,57
Reliabilität α	,79	,78	,73

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
THREAT_L1	5,61	2,07	3,00	12,00	271
THREAT_L2	5,37	1,86	3,00	12,00	255
THREAT_L3	5,28	1,87	3,00	11,00	294

Subskala Verlust (LOSS_L)

Jerusalem, 1995

LOSS_L 01 Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.

LOSS_L 02 Ich bin niedergeschlagen, weil meine berufliche Situation so schlecht ist.

LOSS_L 03 In letzter Zeit ist alles schiefgelaufen.

Itemkennwerte

Variable	M1	SD1	M2	SD2	M3	SD3
LOSS_L01	1,57	,76	1,43	,64	1,48	,68
LOSS_L02	1,57	,85	1,40	,67	1,53	,75
LOSS_L03	1,29	,58	1,25	,53	1,24	,52

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 1	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
LOSS_L01	,60	,58	,62
LOSS_L02	,51	,50	,53
LOSS_L03	,60	,61	,44
Reliabilität α	,75	,74	,70

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
LOSS_L1	4,43	1,78	3,00	12,00	269
LOSS_L2	4,07	1,49	3,00	12,00	255
LOSS_L3	4,25	1,56	3,00	11,00	293

Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (WIRK_KOL)

Schwarzer & Jerusalem, 1999

WIRK_KOL01	Da wir dieselben pädagogischen Absichten verfolgen, können wir Lehrer auch mit „schwierigen“ Schülern an dieser Schule klarkommen.
WIRK_KOL02	Ich glaube an das starke Innovationspotential in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.
WIRK_KOL03	Ich bin davon überzeugt, daß wir als Lehrer gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.
WIRK_KOL04	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.
WIRK_KOL05	Unser Lehrerteam kann sich kreative Sachen ausdenken, um das Schulleben effektiv zu verändern, auch wenn die äußeren Bedingungen dafür nicht günstig sind.
WIRK_KOL06	Wir werden ganz gewiß pädagogisch wertvolle Arbeit leisten können, weil wir eine kompetente Lehrergruppe sind und an schwierigen Aufgaben wachsen können.
WIRK_KOL07	Auch aus pädagogischen Fehlern und Rückschlägen können wir Lehrer viel lernen, solange wir auf unsere gemeinsame Handlungskompetenz vertrauen.
WIRK_KOL08	Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.
WIRK_KOL09	Ich habe Vertrauen, daß wir Lehrer es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.
WIRK_KOL10	Es gelingt uns, auch „schwierige“ Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen, weil wir als einheitliche Lehrergruppe auftreten.
WIRK_KOL11	Ich bin mir sicher, daß wir Lehrer durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.
WIRK_KOL12	Auch mit außergewöhnlichen Vorfällen können wir zurechtkommen, da wir uns im Kollegium gegenseitig Rückhalt bieten.

Autoren

Ralf Schwarzer & Matthias Jerusalem, 1999

Kurzbeschreibung

Bei der Kollektiven Selbstwirksamkeitserwartung 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, wieviel Anstrengung sie gemeinsam in ein Projekt investieren und wieviel 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 wir uns dazu entschieden, das Individuum weiterhin als Erhebungseinheit zu betrachten und somit die Perzeption eines Individuums von der Bewältigungskompetenz einer Bezugsgruppe zu erfassen. Bisher hat es zu diesem Konstrukt noch keine deutschsprachige Skala gegeben. Unsere Erstentwicklung besteht aus einem Pool von 24 Items, die in monatelanger Diskussion zwischen den Arbeitsgruppen an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin zustandegekommen sind. Wir danken auch Wolfgang Edelstein für Anregungen dazu. Zum dritten Meßzeitpunkt wurde die Skala aufgrund psychometrischer Analysen um die Hälfte reduziert.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte 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.
- 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). New York: Plenum.

Itemkennwerte

Variable	M2	SD2	M3	SD3
WIRK_KOL01	2,89	,69	2,86	,72
WIRK_KOL02	2,96	,72	2,78	,74
WIRK_KOL03	2,73	,84	2,66	,78
WIRK_KOL04	2,89	,72	2,91	,71
WIRK_KOL05	3,05	,71	2,92	,70
WIRK_KOL06	3,08	,68	2,99	,71
WIRK_KOL07	3,48	,59	3,34	,69
WIRK_KOL08	2,93	,71	2,83	,78
WIRK_KOL09	3,16	,68	3,05	,93
WIRK_KOL10	2,64	,76	2,62	,69
WIRK_KOL11	2,83	,80	2,64	,83
WIRK_KOL12	3,01	,64	2,93	,71

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
WIRK_KOL01	,59	,64
WIRK_KOL02	,68	,65
WIRK_KOL03	,50	,53
WIRK_KOL04	,73	,75
WIRK_KOL05	,71	,64
WIRK_KOL06	,79	,79
WIRK_KOL07	,40	,56
WIRK_KOL08	,81	,75
WIRK_KOL09	,70	,76
WIRK_KOL10	,61	,54
WIRK_KOL11	,49	,60
WIRK_KOL12	,70	,71
Reliabilität α	,91	,92

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
WIRK_KOL2	35,69	5,96	12,00	47,00	253
WIRK_KOL3	34,55	6,46	13,00	48,00	296

Proaktive Einstellung (PRO)

Schwarzer & Schmitz, 1999

PRO_01	Ich nehme mir Zeit, um über langfristige Ziele für mich selbst nachzudenken.
PRO_02	Ich habe oft das Gefühl, programmiert zu werden, anstatt selbst der Programmierer zu sein. (–)
PRO_03	Mein Leben wird vor allem durch Sachzwänge bestimmt. (–)
PRO_04	Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äußeren Umständen erzeugt worden sind.
PRO_05	Ich fühle mich von anderen Leuten bevormundet. (–)
PRO_06	Die Schätze der Welt warten nur darauf, daß man sie findet und ausgräbt.
PRO_07	Ich habe die Freiheit, meine Lebensentscheidungen selbst zu treffen.
PRO_08	Ich warte lieber darauf, bis die Dinge passieren, anstatt selbst die Initiative zu übernehmen. (–)

Autoren

Ralf Schwarzer & Gerdamarie S. Schmitz, 1999

Kurzbeschreibung

Manche Menschen sind *reaktiv*, d.h. sie reagieren vor allem auf äußeren Druck. Andere brauchen ihn jedoch nicht. Sie sind vielmehr durch sich selbst bewegt. Sie bringen die Dinge ins Rollen, übernehmen persönliche Verantwortung und entwickeln Eigeninitiative. Nicht nur Bäume zu pflanzen, Bücher zu schreiben und Kinder zu zeugen gehören dazu. Typische Vertreter proaktiver Menschen finden sich vor allem bei Unternehmern, Missionaren, Führungskräften, Politikern, Pädagogen, usw.

In der Psychologie gibt es eine Reihe von theoretischen Konstrukten, die dies zum Ausdruck bringen sollen. Ein älteres ist das der „*internalen Kontrolle*“. Damit ist gemeint, daß man sich selbst als Verursacher von Ereignissen sieht, nicht dagegen als Opfer der Verhältnisse oder als Objekt fremder Einflüsse wie etwa ein *Bauer im Schachspiel* (pawn vs. origin). Der optimistische *Interpretationsstil* nach Seligman geht ebenfalls in diese Richtung. Der *dispositionale Optimismus* nach Scheier und Carver betont die positiven Lebensaussichten, die *Selbstwirksamkeitserwartung* nach Bandura dagegen die eigene Handlungskompetenz.

Eine neue Variante solcher Konzepte ist die *proaktive Einstellung*. Menschen mit dieser Einstellung sind nicht nur aktiv oder geschäftig (als Gegensatz zu passiv oder träge), sondern sie entwickeln darüber hinaus kreative Visionen und Initiativen. Sie wollen etwas bewirken. Sie haben eine Macher-Mentalität und sehen sich für die *Lösung von Problemen* als verantwortlich an, auch dann, wenn sie nicht selbst für die *Ursache dieser Probleme* verantwortlich sind. Sie „ziehen schon mal die Karre für andere Leute aus dem Dreck“. Sie entscheiden selbst, „wohin die Reise geht“. Dieses Verhalten beruht auf einer Weltansicht, die besagt, daß das Leben reich an Möglichkeiten ist, die man ausschöpfen kann, und daß man seinem Leben dadurch Sinn verleihen kann, indem man genau dies tut. *Selbstbestimmtheit* (self-determination; Deci & Ryan) kommt der Proaktivität auch nahe.

Zur proaktiven Einstellung gehört also, daß man kontinuierlich nach einer Veränderung seiner selbst und seiner Umwelt strebt. Man bemüht sich auch um die Lösung solcher Probleme, die man nicht selbst verursacht hat. In der Unternehmensführung gibt es zum Beispiel das Konzept des Total Quality Management (*TQM*), bei dem es um die ständige Verbesserung von Fertigungsprozessen, Dienst-

leistungen und Produkten geht. Auch dies ist Ausdruck von Proaktivität. Man kann sich daher vorstellen, das TQM auf sein persönliches Leben zu übertragen.

Im Kern des Konstrukts liegt also eine optimistische Erwartung bezüglich der Umweltressourcen und der eigenen Ressourcen in Verbindung mit der Verantwortung, etwas tun zu müssen, und dem Bedürfnis, etwas bewirken zu wollen.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

*Dies ist eine vorläufige Nominaldefinition des Konstrukts.
Als vorläufige operationale Definition dient die obige Skala.*

Ausgewählte Literatur

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 26-30.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Schmitz, G. S., & Schwarzer, R. (1999, im Druck). Proaktive Einstellung: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Zeitschrift für Empirische Pädagogik*.

Itemkennwerte

Variable	M2	SD2	M3	SD3
PRO_01	3,06	,76	2,78	,81
PRO_02	3,26	,66	3,16	,66
PRO_03	2,96	,85	2,71	,82
PRO_04	3,09	,55	2,93	,61
PRO_05	3,45	,67	3,38	,66
PRO_06	2,93	,89	2,98	,85
PRO_07	3,21	,73	3,21	,70
PRO_08	3,21	,75	2,98	,77

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 2	Trennschärfen 3
PRO_01	,43	,31
PRO_02	,56	,41
PRO_03	,46	,42
PRO_04	,46	,40
PRO_05	,36	,41
PRO_06	,45	,35
PRO_07	,48	,45
PRO_08	,42	,37
Reliabilität α	,76	,70

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
PRO2	25.18	3.50	13.00	32.00	267
PRO3	24.11	3.42	14.00	32.00	298

Prokrastination (KRAS)

Schwarzer, 1999

KRAS_01	Ich komme oft erst nach Tagen dazu, Dinge zu tun, die ich eigentlich sofort erledigen wollte. (–)
KRAS_02	Ich beginne jeden Tag mit einer klaren Vorstellung davon, was ich schaffen will.
KRAS_03	Oft erledige ich Aufgaben früher als nötig.
KRAS_04	Ich nehme mir oft Dinge vor, die ich dann doch nicht tue. (–)
KRAS_05	Wenn es darum geht, meine Pläne in die Tat umzusetzen, bin ich diszipliniert.
KRAS_06	Mir wachsen all die Dinge, die noch unerledigt sind, über den Kopf. (–)
KRAS_07	Es gelingt mir, meinen Tag so zu organisieren, daß ich abends das Gefühl habe, alles Wichtige erledigt zu haben.
KRAS_08	Ich lasse die für mein Leben wirklich bedeutsamen Tätigkeiten nicht im Alltagsstreß untergehen.
KRAS_09	Ich habe oft ein schlechtes Gewissen, weil ich wichtige Dinge vor mir herschiebe. (–)
KRAS_10	Wenn ich einen Brief geschrieben habe, kommt es vor, daß er tagelang herumliegt, bevor ich ihn einstecke. (–)

Autor

Ralf Schwarzer, 1999

Kurzbeschreibung

Bei der Skala *Prokrastination* geht es um die Tendenz, Handlungen aufzuschieben. Allzu häufig werden gute Vorsätze unbearbeitet liegengelassen, weil subjektive Trägheitsmomente oder auch objektive Barrieren im Weg stehen und das zielführende Handeln lähmen. Die Skala soll den dysfunktionalen Handlungsaufschub erfassen, der die Zielerreichung behindert. Im Unterschied dazu gibt es den funktionalen Handlungsaufschub, der vorliegt, wenn Menschen auf die günstigen Gelegenheiten für eine Handlung warten, und dann auch wirklich initiativ werden. Die konzeptuellen Grundlagen dieser Skala sind in der Literatur zur Volitionstheorie beschrieben sowie in den folgenden Quellen.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte Literatur

- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. überarb. u. erweit. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. überarb. u. erweit. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Itemkennwerte

Variable	M3	SD3
KRAS_01	2,30	,90
KRAS_02	3,00	,68
KRAS_03	2,12	,87
KRAS_04	2,82	,73
KRAS_05	3,24	,62
KRAS_06	3,08	,76
KRAS_07	2,84	,72
KRAS_08	3,00	,71
KRAS_09	2,66	,81
KRAS_10	3,19	,89

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 3
KRAS_01	,59
KRAS_02	,43
KRAS_03	,44
KRAS_04	,66
KRAS_05	,45
KRAS_06	,52
KRAS_07	,67
KRAS_08	,49
KRAS_09	,67
KRAS_10	,40
Reliabilität α	,84

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
KRAS3	28.29	4.97	13.0	40.0	293

Selbstregulation (REG)

Schwarzer, 1999

REG_01	Ich kann mich lange Zeit auf eine Sache konzentrieren, wenn es nötig ist.
REG_02	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.
REG_03	Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, daß ich bald wieder weitermachen kann.
REG_04	Wenn bei einer Tätigkeit eine sachliche Haltung nötig ist, kann ich meine Gefühle unter Kontrolle bringen.
REG_05	Wenn störende Gedanken auftreten, kann ich sie nur schwer von mir weg schieben. (-)
REG_06	Ich kann es verhindern, daß meine Gedanken ständig von der Aufgabe abschweifen.
REG_07	Wenn ich Sorgen habe, kann ich mich nicht auf eine Tätigkeit konzentrieren. (-)
REG_08	Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.
REG_09	Alle möglichen Gedanken oder Gefühle lassen mir einfach keine Ruhe zum Arbeiten. (-)
REG_10	Ich behalte mein Ziel im Auge und lasse mich nicht vom Weg abbringen.

Autor

Ralf Schwarzer, 1999

Kurzbeschreibung

Bei der Skala *Selbstregulation* steht die Tendenz im Vordergrund, schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und Aufmerksamkeit beeinträchtigen. Sich konzentrieren zu können, auch wenn Ablenkungsfaktoren im Spiel sind, ist eine wichtige Regulationsleistung. Auch der Erhalt von Motivation oder deren Wiederherstellung nach Rückschlägen ist eine solche Leistung. In diesen beiden Aspekten gibt es individuelle Unterschiede, die mit dem vorliegenden Instrument erfaßt werden sollen. Die konzeptuellen Grundlagen dieser Skalen sind in der Literatur zur Volitionstheorie beschrieben sowie in den folgenden Quellen.

Das **Antwortformat** ist vierstufig: stimmt nicht (1) - stimmt kaum (2) - stimmt eher (3) - stimmt genau (4).

Ausgewählte Literatur

- Schwarzer, R. (1993). *Streß, Angst und Handlungsregulation* (3. überarb. u. erweiter. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1996). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens* (2. überarb. u. erweiter. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Itemkennwerte

Variable	M3	SD3
REG_01	3,30	,66
REG_02	2,95	,60
REG_03	3,00	,61
REG_04	3,18	,58
REG_05	2,91	,69
REG_06	3,01	,71
REG_07	2,67	,78
REG_08	3,06	,57
REG_09	3,21	,70
REG_10	3,13	,61

Innere Konsistenz und Trennschärfen

	Trennschärfen 3
REG_01	,54
REG_02	,48
REG_03	,48
REG_04	,51
REG_05	,63
REG_06	,46
REG_07	,32
REG_08	,66
REG_09	,54
REG_10	,36
Reliabilität α	,82

Summenwerte

Variable	M	SD	Minimum	Maximum	N
REG3	30.41	4.03	16.0	40.0	292

Korrelationsmatrix aller Skalensummenwerte

Neben allen Skalensummenwerten wurden ebenfalls die Variablen „Alter“ und „Geschlecht“ aufgenommen.

Korrelationskoeffizienten 1. Meßzeitpunkt

	AGE1	ARBZ1	BEL1	CHALL_L1	DP1	EE1
AGE1	1.00	.10	.13*	-.14*	.08	.17**
ARBZ1	.10	1.00	.85**	-.54**	.56**	.62**
BEL1	.13*	.85**	1.00	-.55**	.55**	.76**
CHALL_L1	-.14*	-.54**	-.55**	1.00	-.41**	-.48**
DP1	.08	.56**	.55**	-.41**	1.00	.58**
EE1	.17**	.62**	.76**	-.48**	.58**	1.00
FEED1	.05	-.16**	-.32**	.10	-.14*	-.21**
IDEAL	.01	-.33**	-.16**	.25**	-.21**	-.16*
KONT1	-.06	.29**	.56**	-.23**	.19**	.30**
LA1	.09	.53**	.51**	-.48**	.45**	.40**
LBN1	.01	-.13*	-.16**	.21**	-.25**	-.14*
LOSS_L1	.07	.50**	.60**	-.49**	.46**	.56**
SEX1	-.26**	-.12	-.05	.06	-.10	-.05
WIRKLEHR1	-.16*	-.53**	-.55**	.55**	-.48**	-.53**
THREAT_L1	.08	.50**	.68**	-.49**	.41**	.63**
UEBF1	.20**	.48**	.82**	-.41**	.42**	.72**
WIRKALL1	-.09	-.45**	-.53**	.46**	-.36**	-.50**

	FEED1	IDEAL	KONT1	LA1	LBN1	LOSS_L1
AGE1	.05	.01	-.06	.09	.01	.07
ARBZ1	-.16**	-.33**	.29**	.53**	-.13*	.50**
BEL1	-.32**	-.16**	.56**	.51**	-.16**	.60**
CHALL_L1	.10	.25**	-.23**	-.48**	.21**	-.49**
DP1	-.14*	-.21**	.19**	.45**	-.25**	.46**
EE1	-.21**	-.16*	.30**	.40**	-.14*	.56**
FEED1	1.00	-.10	-.29**	-.14*	-.01	-.25**
IDEAL	-.10	1.00	.11	-.30**	.06	-.04
KONT1	-.29**	.11	1.00	.16**	-.06	.35**
LA1	-.14*	-.30**	.16**	1.00	-.20**	.38**
LBN1	-.01	.06	-.06	-.20**	1.00	-.11
LOSS_L1	-.25**	-.04	.35**	.38**	-.11	1.00
SEX1	-.05	.13*	.04	-.01	.13*	.09
WIRKLEHR1	.10	.43**	-.12*	-.63**	.23**	-.35**
THREAT_L1	-.28**	-.02	.36**	.39**	-.15*	.71**
UEBF1	-.31**	-.01	.29**	.38**	-.16**	.49**
WIRKALL1	.10	.26**	-.16**	-.58**	.21**	-.41**

	SEX1	WIRKLEHR1	THREAT_L1	UEBF1	WIRKALL1
AGE1	-.26**	-.16*	.08	.20**	-.09
ARBZ1	-.12	-.53**	.50**	.48**	-.45**
BEL1	-.05	-.55**	.68**	.82**	-.53**
CHALL_L1	.06	.55**	-.49**	-.41**	.46**
DP1	-.10	-.48**	.41**	.42**	-.36**
EE1	-.05	-.53**	.63**	.72**	-.50**
FEED1	-.05	.10	-.28**	-.31**	.10
IDEA1	.13*	.43**	-.02	-.01	.26**
KONT1	.04	-.12*	.36**	.29**	-.16**
LA1	-.01	-.63**	.39**	.38**	-.58**
LBN1	.13*	.23**	-.15*	-.16**	.21**
LOSS_L1	.09	-.35**	.71**	.49**	-.41**
SEX1	1.00	.13*	.05	.02	-.01
WIRKLEHR1	.13*	1.00	-.43**	-.48**	.70**
THREAT_L1	.05	-.43**	1.00	.65**	-.54**
UEBF1	.02	-.48**	.65**	1.00	-.50**
WIRKALL1	-.01	.70**	-.54**	-.50**	1.00

Korrelationskoeffizienten 2. Meßzeitpunkt

	AGE2	ARBZ2	BEL2	CHALL_L2	DP2	EE2
AGE2	1.00	.04	.03	-.06	-.04	.10
ARBZ2	.04	1.00	.84**	-.64**	.47**	.66**
BEL2	.03	.84**	1.00	-.63**	.53**	.78**
CHALL_L2	-.06	-.64**	-.63**	1.00	-.44**	-.57**
DP2	-.04	.47**	.53**	-.44**	1.00	.55**
EE2	.10	.66**	.78**	-.57**	.55**	1.00
FEED2	-.11	.30**	.37**	-.29**	.22**	.35**
WIRK_KOL2	-.02	-.33**	-.34**	.29**	-.29**	-.30**
IDEA2	.06	-.19**	-.07	.17**	-.13*	-.01
KONT2	-.04	.40**	.63**	-.34**	.27**	.40**
LA2	-.07	.51**	.51**	-.55**	.52**	.49**
LBN2	.07	-.10	-.13*	.20**	-.26**	-.18**
LOSS_L2	-.00	.54**	.61**	-.45**	.45**	.61**
PRO2	-.05	-.53**	-.65**	.55**	-.41**	-.58**
SEX2	-.27**	-.13*	-.02	.02	-.04	-.01
WIRKLEHR2	.05	-.51**	-.52**	.55**	-.55**	-.51**
THREAT_L2	-.01	.51**	.70**	-.56**	.48**	.67**
UEBF2	.03	.52**	.86**	-.48**	.47**	.70**
WIRKALL2	.06	-.46**	-.49**	.51**	-.43**	-.43**

	FEED2	WIRK_KOL2	IDEA2	KONT2	LA2	LBN2
AGE2	-.11	-.02	.06	-.04	-.07	.07
ARBZ2	.30**	-.33**	-.19**	.40**	.51**	-.10
BEL2	.37**	-.34**	-.07	.63**	.51**	-.13*
CHALL_L2	-.29**	.29**	.17**	-.34**	-.55**	.20**
DP2	.22**	-.29**	-.13*	.27**	.52**	-.26**
EE2	.35**	-.30**	-.01	.40**	.49**	-.18**
FEED2	1.00	-.17**	.10	.19**	.22**	-.13*
WIRK_KOL2	-.17**	1.00	.19**	-.21**	-.43**	.31**
IDEA2	.10	.19**	1.00	.05	-.24**	.15*
KONT2	.19**	-.21**	.05	1.00	.21**	-.03
LA2	.22**	-.43**	-.24**	.21**	1.00	-.34**
LBN2	-.13*	.31**	.15*	-.03	-.34**	1.00
LOSS_L2	.17**	-.16**	.01	.43**	.41**	-.08
PRO2	-.29**	.38**	.03	-.47**	-.59**	.25**
SEX2	.13*	.14*	.01	.03	-.01	.03
WIRKLEHR2	-.23**	.53**	.29**	-.20**	-.73**	.35**
THREAT_L2	.25**	-.20**	.07	.40**	.43**	-.12*
UEBF2	.35**	-.26**	.02	.38**	-.41**	-.14*
WIRKALL2	-.16**	.42**	.21**	-.20**	-.68**	.30**

	LOSS_L2	PRO2	SEX2	WIRKLEHR2	THREAT_L2
AGE2	-.00	-.05	-.27**	.05	-.01
ARBZ2	.54**	-.53**	-.13*	-.51**	.51**
BEL2	.61**	-.65**	-.02	-.52**	.70**
CHALL_L2	-.45**	.55**	.02	.55**	-.56**
DP2	.45**	-.41**	-.04	-.55**	.48**
EE2	.61**	-.58**	-.01	-.51**	.67**
FEED2	.17**	-.29**	.13*	-.23**	.25**
WIRK_KOL2	-.16**	.38**	.14*	.53**	-.20**
IDEA2	.01	.03	.01	.29**	.07
KONT2	.43**	-.47**	.03	-.20**	.40**
LA2	.41**	-.59**	-.01	-.73**	.43**
LBN2	-.08	.25**	.03	.35**	-.12*
LOSS_L2	1.00	-.50**	.03	-.36**	.64**
PRO2	-.50**	1.00	.10	.58**	-.58**
SEX2	.03	.10	1.00	.05	.05
WIRKLEHR2	-.36**	.58**	.05	1.00	-.44**
THREAT_L2	.64**	-.58**	.05	-.44**	1.00
UEBF2	.49**	-.55**	.06	-.44**	.70**
WIRKALL2	-.34**	.55**	.01	.72**	-.41**

	UEBF2	WIRKALL2
AGE2	.03	.06
ARBZ2	.52**	-.46**
BEL2	.86**	-.49**
CHALL_L2	-.48**	.51**
DP2	.47**	-.43**
EE2	.70**	-.43**
FEED2	.35**	-.16**
WIRK_KOL2	-.26**	.42**
IDEA2	.02	.21**
KONT2	.38**	-.20**
LA2	.41**	-.68**
LBN2	-.14*	.30**
LOSS_L2	.49**	-.34**
PRO2	-.55**	.55**
SEX2	.06	.01
WIRKLEHR2	-.44**	.72**
THREAT_L2	.70**	-.41**
UEBF2	1.00	-.43**
WIRKALL2	-.43**	1.00

Korrelationskoeffizienten 3. Meßzeitpunkt

	AGE3	ARBZ3	BEL3	CHALL_L3	DP3	EE3
AGE3	1.00	.01	-.03	.03	.02	.06
ARBZ3	.01	1.00	.85**	-.62**	.52**	.64**
BEL3	-.03	.85**	1.00	-.59**	.52**	.79**
CHALL_L3	.03	-.62**	-.59**	1.00	-.49**	-.51**
DP3	.02	.52**	.52**	-.49**	1.00	.53**
EE3	.06	.64**	.79**	-.51**	.53**	1.00
FEED3	-.08	.29**	.38**	-.20**	.15**	.33**
WIRK_KOL3	.04	-.41**	-.46**	.43**	-.35**	-.39**
IDEA3	.13*	-.29**	-.14*	.26**	-.25**	-.07
KONT3	-.14*	.35**	.62**	-.31**	.26**	.36**
KRAS3	.07	-.42**	-.55**	.37**	-.38**	-.51**
LA3	-.13*	.53**	.52**	-.59**	.54**	.47**
LBN3	.04	-.26**	-.30**	.37**	-.37**	-.25**
LOSS_L3	-.09	.59**	.69**	-.53**	.53**	.66**
PRO3	.05	-.49**	-.60**	.52**	-.47**	-.56**
REG3	.02	-.43**	-.55**	.50**	-.42**	-.50**
SEX3	-.22**	-.05	.03	-.01	-.07	-.04
WIRKLEHR3	.08	-.56**	-.58**	.54**	-.53**	-.47**
THREAT_L3	-.01	.55**	.69**	-.53**	.43**	.69**
UEBF3	.00	.55**	.87**	-.43**	.42**	.77**
WIRKALL3	.06	-.51**	-.53**	.56**	-.44**	-.47**

	FEED3	WIRK_KOL3	IDEA3	KONT3	KRAS3	LA3
AGE3	-.08	.04	.13*	-.14*	.07	-.13*
ARBZ3	.29**	-.41**	-.29**	.35**	-.42**	.53**
BEL3	.38**	-.46**	-.14*	.62**	-.55**	.52**
CHALL_L3	-.20**	.43**	.26**	-.31**	.37**	-.59**
DP3	.15**	-.35**	-.25**	.26**	-.38**	.54**
EE3	.33**	-.39**	-.07	.36**	-.51**	.47**
FEED3	1.00	-.15*	.05	.20**	-.29**	.25**
WIRK_KOL3	-.15*	1.00	.29**	-.29**	.30**	-.50**
IDEA3	.05	.29**	1.00	-.03	.12*	-.31**
KONT3	.20**	-.29**	-.03	1.00	-.21**	.21**
KRAS3	-.29**	.30**	.12*	-.21**	1.00	-.47**
LA3	.25**	-.50**	-.31**	.21**	-.47**	1.00
LBN3	-.15*	.40**	.26**	-.17**	.27**	-.47**
LOSS_L3	.26**	-.28**	-.06	.43**	-.41**	.42**
PRO3	-.30**	.40**	.19**	-.33**	.62**	-.54**
REG3	-.20**	.38**	.21**	-.28**	.64**	-.56**
SEX3	-.03	.12	-.09	.12*	.01	.03
WIRKLEHR3	-.24**	.61**	.31**	-.26**	.52**	-.75**
THREAT_L3	.31**	-.30**	-.03	.36**	-.49**	.46**
UEBF3	.37**	-.37**	-.00	.41**	-.58**	.42**
WIRKALL3	-.21**	.48**	.21**	-.20**	.56**	-.75**

	LBN3	LOSS_L3	PRO3	REG3	SEX3
AGE3	.04	-.09	.05	.02	-.22**
ARBZ3	-.26**	.59**	-.49**	-.43**	-.05
BEL3	-.30**	.69**	-.60**	-.55**	.03
CHALL_L3	.37**	-.53**	.52**	.50**	-.01
DP3	-.37**	.53**	-.47**	-.42**	-.07
EE3	-.25**	.66**	-.56**	-.50**	-.04
FEED3	-.15*	.26**	-.30**	-.20**	-.03
WIRK_KOL3	.40**	-.28**	.40**	.38**	.12
IDEA3	.26**	-.06	.07	.21**	-.09
KONT3	-.17**	.43**	-.33**	-.28**	.12*
KRAS3	.27**	-.41**	.62**	.64**	.01
LA3	-.47**	.42**	-.55**	-.56**	.03
LBN3	1.00	-.22**	.29*	.32**	-.00
LOSS_L3	-.22**	1.00	-.50**	-.48**	.03
PRO3	.30**	-.50**	1.00	.62**	-.01
REG3	.32**	-.48**	.62**	1.00	-.09
SEX3	-.00	.03	.01	-.09	1.00
WIRKLEHR3	.42**	-.39**	.59**	.56**	.03
THREAT_L3	-.28**	.73**	-.54**	-.54**	.02
UEBF3	-.27**	.59**	-.56**	-.53**	.04
WIRKALL3	.37**	-.41**	.56**	.58**	-.02

	WIRKLEHR3	THREAT_L3	UEBF3	WIRKALL3
AGE3	.08	-.01	.00	.06
ARBZ3	-.56**	.55**	.55**	-.51**
BEL3	-.58**	.69**	.87**	-.53**
CHALL_L3	.54**	-.53**	-.43**	.56**
DP3	-.53**	.43**	.42**	-.44**
EE3	-.47**	.69**	.77**	-.47**
FEED3	-.24**	.31**	.37**	-.21**
WIRK_KOL3	.61**	-.30**	-.37**	.48**
IDEA3	.31**	-.03	-.00	.21**
KONT3	-.26**	.36**	.41**	-.20**
KRAS3	.52**	-.49**	-.58**	.56**
LA3	-.75**	.46**	.42**	-.75**
LBN3	.42**	-.28**	-.27**	.37**
LOSS_L3	-.39**	.73**	.59**	-.41**
PRO3	.58**	-.54**	-.56**	.55**
REG3	.56**	-.54**	-.53**	.58**
SEX3	.03	.02	.04	-.02
WIRKLEHR3	1.00	-.43**	-.48**	.72**
THREAT_L3	-.43**	1.00	.67**	-.50**
UEBF3	-.48**	.67**	1.00	-.47**
WIRKALL3	.72**	-.50**	-.47**	1.00

Anmerkung.* - Signif. LE .05 ** - Signif. LE .01 (2-tailed)

Abkürzungen

AGE	Lebensalter in fünf Kategorien
ARBZ	Berufliche Belastung, Arbeitsunzufriedenheit
BEL	Berufliche Belastung, Gesamtskala
CHALL_L	Streßeinschätzung, Herausforderungserleben
DP	Maslach Burnout Inventory, Depersonalisierung
EE	Maslach Burnout Inventory, Emotionale Erschöpfung
FEED	Feedback-Defizit bei Lehrern
IDEA	Idealismus von Lehrern
KONT	Berufliche Belastung, Kontrolliertheitserleben
KRAS	Prokrastination
LA	Maslach Burnout Inventory, Leistungsmangel
LBN	Lehrer-Bezugsnorm-Orientierung
LOSS_L	Streßeinschätzung, Verlustserleben
PRO	Proaktive Einstellung
REG	Selbstregulation
SEX	Geschlecht
THREAT_L	Streßeinschätzung, Bedrohungserleben
UEBF	Berufliche Belastung, Arbeitsüberforderung
WIRKALL_r	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, revidiert
WIRK_KOL	Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung
WIRKLEHR	Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung

Test–Retest–Korrelationen

Skala	r ₁₂	r ₂₃	r ₁₃
Allgemeine SWE	.74	.78	.64
Lehrer–SWE	.67	.76	.65
Lehrer–Bezugsnorm	.28	.50	.41
Emotionale Erschöpfung	.66	.69	.56
Depersonalisierung	.57	.62	.55
Leistungsmangel	.54	.74	.50
Berufliche Belastung	.70	.75	.58
Arbeitsüberforderung	.64	.71	.56
Kontrolliertheitserleben	.54	.51	.53
Arbeitsunzufriedenheit	.69	.72	.59
Feedback	.58	.56	.57
Idealismus	.62	.63	.54
Herausforderung	.46	.61	.54
Bedrohung	.66	.61	.55
Verlust	.47	.44	.30
Kollektive SWE		.77	
Proaktivität		.66	

Anmerkung. Alle Korrelationen $p < .01$, n jeweils zwischen 160 und 200 Personen, SWE = Selbstwirksamkeitserwartung