

Prof'in Dr. Elke Wild
Universität Bielefeld
Pädagogische Psychologie

Prof'in Dr. Birgit Lütje-Klose
Universität Bielefeld
Erziehungswissenschaft

Prof. Dr. Malte Schwinger
Universität Marburg
Pädagogische Psychologie

Dr. Julia Gorges
Universität Bielefeld
Pädagogische Psychologie

Phillip Neumann
Universität Bielefeld
Erziehungswissenschaft

**Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven
und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)**

Technical Report



Zitation:

Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J., & Neumann, P. (2017). *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangement (BiLieF). Technical Report*. Bielefeld: Universität Bielefeld. doi: 10.4119/unibi/2916613

Der vorliegende Technical Report wurde freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Die vollständigen Lizenzbedingungen sind zu finden unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>



Eine vereinfachte Darstellung der durch die Lizenz gegebenen Freiheiten ist zu finden unter
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Das diesem Bericht zugrunde liegende Forschungsvorhaben „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BiLieF) unter der Leitung von Prof. Dr. Elke Wild, Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose und Prof. Dr. Malte Schwinger, wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JC1101 in der Förderlinie „Chancengerechtigkeit und Teilhabe“ gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/innen.

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Inhalt

Vorbemerkung..... 7

1 Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)..... 8

 1.1 Wissenschaftliche Fragestellung 8

 1.2 Studiendesign 9

2 Methodisches Vorgehen 10

 2.1 Datenbasis 10

 2.1.1 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen 10

 2.1.2 Eltern 12

 2.1.3 Lehrkräfte 12

 2.2 Standardisierte Erhebungsinstrumente 15

 2.2.1 Schülerfragebogen 15

 2.2.2 Testverfahren 15

 2.2.3 Elternfragebogen..... 15

 2.2.4 Online-Befragung der Lehrkräfte 16

 2.3 Ablauf der Datenerhebung..... 17

 2.3.1 Quantitative Daten 17

 2.3.2 Qualitative Daten 19

3 Dokumentation der verwendeten Skalen und Items 22

 3.1 Schülerbefragung (t1- t4) 22

 3.1.1 Zuordnungsvariablen..... 23

 3.1.2 Demografische Angaben / Schulwechsel 24

 3.1.3 Kognitives Fähigkeitspotential, Lese- und Rechtschreibkompetenz (t1-t4)..... 25

 3.1.4 Fachspezifisches akademisches Fähigkeitsselbstkonzept (t1-t4)..... 26

 3.1.5 Fachspezifisches Interesse (t1-t4) 27

 3.1.6 Anstrengungsbereitschaft (t1-t4)..... 28

 3.1.7 Zielorientierung (t2-t4)..... 29

 3.1.8 Selbstwirksamkeit (t1-t4) 30

 3.1.9 Selbstwert (t1-t4) 31

 3.1.10 Emotionsregulation (t1-t4)..... 32

 3.1.11 Allgemeines Wohlbefinden (t1-t4) 33

 3.1.12 Einstellung zur / Bewertung der Schule (t1-t4) 34

 3.1.13 Schulisches Wohlbefinden (t1-t4) 35

3.1.14 Soziales Integriertsein (t1-4) / Ausgeschlossenensein (nur t1)	36
3.1.15 Bullying (t2-t4).....	37
3.1.16 Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson (t1-4)	38
3.1.17 Unterrichtsqualität (t1-t4).....	39
3.1.18 Stigmatisierung in der Schule (t1-t4).....	40
3.1.19 Instruktionsverhalten der Eltern (t1-t4).....	41
3.1.20 Familiärer Hintergrund (t1-t4).....	42
3.1.21 Motivationsregulation (t2-t4 / t1-t4)	43
3.1.22 Distraktoren (t1-t4)	44
3.1.23 Unterschiede neue und Grundschule (nur t4)	45
3.1.24 Belastungserleben beim Übergang (nur t4)	46
3.1.25 Veränderung mit dem Übergang (nur t4)	47
3.1.26 Externale Lernmotivation (nur t4).....	48
3.2 Lehrerbefragung t1.....	49
3.2.1 Zuordnungsvariablen.....	50
3.2.2 Demografische Angaben	51
3.2.3 Rahmenbedingungen der Förderung (S. 5/6) / Doppelbesetzung (S. 21).....	52
3.2.4 Angebote zum Sozialverhalten (S. 9) / Ausstattungsmerkmale der Schule (S. 10)	53
3.2.5 Schul- und Klassenklima / Wohlbefinden der Schüler / Partizipation (S. 8/14/15)	54
3.2.6 Kommunikation im Kollegium (S. 16)	55
3.2.7 Teamstrukturen (S. 17).....	56
3.2.8 Zufriedenheit im Kollegium (S. 11).....	57
3.2.9 Pädagogisches Leitbild (S. 11-13)	58
3.2.10 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (S. 14/15).....	59
3.2.11 Kooperation (Häufigkeit) (S. 18/19)	60
3.2.12 Unterrichtsorganisation (Regler) (S. 22).....	61
3.2.13 Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung (S. 23)	62
3.2.14 Selbstberichtete Unterrichtspraxis (S. 24/25/28/29).....	63
3.2.15 Bezugsnormorientierung (S. 26).....	66
3.2.16 Lehrerselbstwirksamkeit/ Motivation (S. 27).....	67
3.2.17 Klassenführung / Langsamkeitstoleranz / Schülerorientierung (S. 30/31)	68
3.2.18 Zielorientierung (S. 28/29/32).....	69
3.3. Lehrerbefragung t3.....	70
3.3.1 Zuordnungsvariablen / Demografische Angaben.....	71
3.3.2 Unterrichtsbezogene Kooperation (Wichtigkeit)	72

3.3.3 Unterrichtsbezogene Kooperation (Häufigkeit)	73
3.3.4 Klassenführung / Individualisierung im Unterricht	74
3.3.5 Bezugsnormorientierung.....	75
3.3.6 Häufigkeit des Erlebens von Zielkonflikten (Ressourcenzielkonflikte).....	76
3.3.7 Häufigkeit des Erlebens von Zielkonflikten (inhärente Zielkonflikte)	77
3.3.8 Belastung durch das Erleben von Zielkonflikten (Ressourcenzielkonflikte).....	78
3.3.9 Belastung durch das Erleben von Zielkonflikten (inhärente Zielkonflikte)	79
3.3.10 Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse am Arbeitsplatz	80
3.3.11 Arbeitstyp: Distanzierungsfähigkeit vom Job	81
3.3.12 Arbeitsmotivation / Motivationsregulationsstile	82
3.3.13 Weiterbildungsmotivation (Instruktion)	83
3.3.14 Weiterbildungsmotivation (Subjektiver Aufgabenwert).....	84
3.3.15 Weiterbildungsmotivation (Bilanzierender Wert).....	85
3.3.16 Weiterbildungsmotivation (Erfolgserwartung)	86
3.3.17 Rückmeldung von Lern- und Leistungsfortschritten	87
3.3.18 Einstellung zu inklusiver Beschulung (verhaltensbezogen).....	89
3.3.19 Einstellung zu inklusiver Beschulung (kognitiv).....	90
3.3.20 Einstellung zu inklusiver Beschulung (affektiv)	91
3.4 Elternbefragung t1/t4.....	92
3.4.1 Zuordnungsvariablen.....	93
3.4.2 Demografische Angaben	94
3.4.3 Berufsausbildung / Erwerbstätigkeit.....	95
3.4.4 Berufliche Tätigkeit.....	96
3.4.5 Berufsklassifizierungen / Sozioökonomischer Status (berechnet).....	97
3.4.6 Familienform und -größe.....	98
3.4.7 Familiärer Hintergrund.....	99
3.4.8 Schulbesuch / Förderung.....	100
3.4.9 Fragen zur Schulbiografie des Kindes.....	101
3.4.10 Eltern-Lehrer-Kooperation	102
3.4.11 Aktive Rollenüberzeugung der Eltern hinsichtlich der schulischen Belange ihres Kindes	103
3.4.12 Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften	104
3.4.13 Bewertung der Schule / Bildungsaspirationen.....	105
3.4.14 Instruktionsverhalten der Eltern	106
3.4.15 Bedingte Zuneigung.....	107
3.4.16 Zufriedenheit mit der Zeitverteilung des Kindes.....	108

3.4.17 Sozialisation von Lesen und Schreiben.....	109
3.4.18 Stigmatisierung / Scham.....	110
3.4.19 Allgemeine Fragen zur Inklusion (nur t4)	111
3.4.20 Einstellung gegenüber Inklusion (nur t4)	112
3.4.21 Eltern-Lehrer-Kooperation in der Schule (nur t4)	113
3.4.22 Einladung zu elterlicher Beteiligung an schulischen Belangen (nur t4)	114
3.4.23 (Antizipiertes) Belastungserleben durch Übergang (nur t4)	115
3.4.24 (Antizipierte) Veränderungen durch Übergang (nur t4)	116
3.4.25 Erwartung der Eltern hinsichtlich der Angebote in der neuen Schule ihrer Kinder (nur t4)	117
3.4.26 Erwartungen der Eltern zu Veränderungen durch den Schulübergang (nur t4)	118
Literatur.....	119

Vorbemerkung

Mit dem vom BMBF in der Förderlinie "Chancengerechtigkeit und Teilhabe" geförderte BiLieF-Projekt ("Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements", FKZ 01JC1101) sollten Gelingensbedingungen einer positiven Entwicklung von Wohlbefinden, Lernmotivation und schulischen Fertigkeiten bei Grundschulkindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen identifiziert werden.

BiLieF zielte darauf ab, Effekte des Fördersettings auf die psychosoziale und Leistungsentwicklung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB-L) vergleichend zu untersuchen. Dazu wurden Kinder mit SFB-L aus den drei Fördersettings *Förderschule mit Förderschwerpunkt Lernen (FS)*, *gemeinsamer Unterricht bzw. Integrationsklasse (GU)* sowie *Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF)* zu insgesamt vier Zeitpunkten befragt und getestet. Darüber hinaus wurden zu verschiedenen Zeitpunkten die Eltern der teilnehmenden Kinder sowie die Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen befragt, um ein differenziertes Bild der Lern- und Entwicklungsumgebungen der Kinder zu gewinnen. Die Daten wurden durch das BiLieF-Team innerhalb der Projektlaufzeit vom 01. März 2012 bis zum 30. Juni 2015 an Schulen in ganz Nordrhein-Westfalen erhoben und aufbereitet. Die Vercodung der Berufe der Eltern und die Berechnung des Index des sozioökonomischen Status (ISEI; Ganzeboom, De Graaf & Treiman 1992) erfolgten durch TNS Infratest Sozialforschung.

Der vorliegende Technical Report beschreibt die Datenerhebung, die Stichproben, die Erhebungsmethoden, den Verlauf der Feldarbeit und die Erhebungstatistik sowie die Dokumentation der standardisierten Erhebungsinstrumente. Die quantitativen Daten können für Sekundäranalysen beim Forschungsdatenzentrum des Instituts für Qualität im Bildungswesen beantragt werden; die Variablennamen beziehen sich jeweils auf den publizierten Datensatz (Wild et al., 2017; vgl. <https://www.iqb.hu-berlin.de/fdz/studies/BiLieF>).

Beiträge zu den Eigenkonstruktionen leisteten neben den Projektleiter/innen (in alphabetischer Reihenfolge): Antonia Bartels, Rebecca Baumanns, Julia Gorges, Carola Grunschel, Sarah Kurnitzki, Phillip Neumann, Claudia Pazen, Björn Serke, Silke Stelling, Daniela Stranghöner, Sarah Weber, Sittipan Yotyodying & Louisa Zimmermann.

1 Die Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF)

1.1 Wissenschaftliche Fragestellung

Mit der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) wurde die Debatte um Vor- und Nachteile inklusiver versus exklusiver Formen sonderpädagogischer Beschulung aufgegriffen. BiLieF setzte an den bildungspolitischen Bemühungen in Nordrhein-Westfalen an, den Anteil der innerhalb des Regelschulsystems in integrativen Klassen unterrichteten SuS in Förderschulen deutlich auszuweiten. Um zu prüfen, ob die damit verknüpften Hoffnungen und Erwartungen erfüllt werden, wurde die Entwicklung des Selbstwertgefühls, des schulischen Wohlbefindens und der Lernmotivation sowie der Lese- und Rechtschreibleistung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (SFB-L) am Ende der Grundschulzeit längsschnittlich erhoben. Dabei wurden drei Formen sonderpädagogischer Förderung verglichen: (a) die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen, (b) der gemeinsame Unterricht / die Integrationsklasse sowie (c) die Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF).

Dem theoretisch zugrunde gelegten Angebot-Nutzungsmodell von Helmke (2009) folgend werden diese drei Beschulungsformen als formal unterschiedliche Bildungsangebote gefasst, deren Wirkung maßgeblich von der konkreten Umsetzung und Nutzung abhängt. Entscheidend für die Effektivität der Nutzung sind wiederum die zwischen Angebot und Bildungserfolg (Nutzen) vermittelnden Prozessvariablen: von ihnen hängt letztlich ab, in welcher Form und mit welchem Ergebnis sich die Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der SuS vollzieht. Bezogen auf das vorliegende Forschungsvorhaben wurde in dem adaptierten Angebot-Nutzungsmodell die Aufmerksamkeit somit auf personen- und kontextbezogene Merkmale gelenkt, die auch innerhalb einer Schulform oder Institution beobachtbare Unterschiede im Bildungserfolg von SuS erklären und vorhersagen sollten. Neben schulischen und außerschulischen Voraussetzungen werden die Qualität von Bildungseinrichtungen und Unterrichtsprozessen sowie die individuellen Lernvoraussetzungen der SuS und das elterliche Unterstützungsverhalten als Prozessmerkmale in den Blick genommen.

1.2 Studiendesign

In BiLieF wurden in einem interdisziplinären Zugriff (Sonderpädagogik und Pädagogische Psychologie) quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert, um ein umfassendes Bild der Entwicklung von Grundschulkindern mit SFB-L sowie möglicher personaler und kontextueller Risiko- und Resilienzfaktoren zu zeichnen. In der quantitativen Teilstudie wurde eine quasi-experimentelle Längsschnittstudie über insgesamt vier Messzeitpunkte in der dritten, vierten und fünften Klasse realisiert. Die Kinder befanden sich zu Beginn des Längsschnitts in einem der drei sonderpädagogischen Fördermodelle a) Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen (FS), b) gemeinsamer Unterricht / Integrationsklasse (GU) oder c) Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF). Der erste Messzeitpunkt lag in der Mitte der 3. Klasse (t1), der zweite am Anfang der 4. Klasse (t2), der dritte am Ende der 4. Klasse (t3). Ein weiterer Messzeitpunkt wurde Mitte der 5. Klasse realisiert (t4). Neben der Datenerhebung mit den Kindern wurden weiterführende Kontextfaktoren durch standardisierte Befragungen der Eltern der teilnehmenden Kinder und der Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen erfasst.

Auf Basis der Ergebnisse des ersten Messzeitpunktes wurden sieben Schulen mit besonders hohen versus niedrigen Leistungs- und Wohlbefindenswerten auf Seiten der SuS ausgewählt. In diesen Schulen wurden im Rahmen von Gruppendiskussionen qualitativ-empirische Daten erhoben, um schul- und lehrerseitige Kontextfaktoren genauer beschreiben zu können. Ziel der qualitativen Teilstudie war es, Gelingensbedingungen herauszuarbeiten, unter denen sich die SuS mit SFB-L besonders günstig entwickeln. Dabei sollten nicht nur die Sichtweisen einzelner Lehrkräfte, sondern „kollektive Orientierungen“ (Lamnek, 2005; Bohnsack, 2012) im Sinne von gemeinsamen Kulturen, Strukturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2003) des Kollegiums identifiziert werden. Im Forschungsfokus stand dabei die Frage, welche schulkontextuellen Faktoren dazu beitragen, dass eine hohe soziale Partizipation, eine positive Leistungsentwicklung und ein hohes Wohlbefinden von SuS mit besonderem Unterstützungsbedarf im Lernen erreicht werden.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Datenbasis

2.1.1 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen

2.1.1.1 Auswahl und Rekrutierung der Stichprobe

Bereits im Vorfeld der Datenerhebung wurde die Unterstützung des Schulministeriums NRW sowie der fünf Bezirksregierungen (Arnsberg, Münster, Detmold, Düsseldorf, Köln), in denen die Datenerhebung stattfinden sollte, gesichert. Im April 2012 folgte ein persönliches Anschreiben an die zuständigen Schulämter. Um die Schulen für die Teilnahme am Projekt zu gewinnen, wurde BiLief im Jahr 2012 bei zahlreichen Gelegenheiten vorgestellt, so z.B. im Rahmen der Schulleiterdienstbesprechungen der Grundschulen und der Förderschulen der Stadt Bielefeld, bei einer Fortbildung aller Schulleitungen von Förderschulen (FS Lernen) im Regierungsbezirk Münster, bei einer Schulleiterfortbildung des Schulamts Unna und im Rahmen verschiedener Fortbildungen für Lehrkräfte und Schulleitungen im Raum NRW. Für die Rekrutierung wurden neben den Anschreiben an die Lehrkräfte und die Eltern zwei professionell gestaltete Flyer erstellt.

Zielgruppe von BiLief waren Kinder in Nordrhein-Westfalen, die im Schuljahr 2012/13 das 3. Schuljahr besuchten und dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet waren. Für die Rekrutierung der Zielgruppe wurde durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW eine Liste aller Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, Grundschulen mit gemeinsamen Unterricht und Grundschulen, die im Einzugsbereich eines Kompetenzzentrums sonderpädagogischer Förderung (KsF) lagen, zur Verfügung gestellt. Insgesamt umfasste die Datei 3.779 Schulen, von denen im Schuljahr 2011/12 931 Schulen insgesamt 3.103 SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen gemeldet hatten. Aus den Daten war jedoch nicht ersichtlich, in welchem Schuljahr die Kinder waren oder ob weitere Förderbedarfe vorlagen. Zudem enthielt die Datei keine Information darüber, welche Schulen tatsächlich mit einem KsF kooperierten und dadurch in die Gruppe der KsF-Schulen fielen. Die letztendliche Feststellung, ob potentielle Teilnehmer/innen an der Schule beschult wurden und ob die Schule mit einem KsF kooperierte, musste daher telefonisch erfolgen. Da an vielen Schulen weniger als in der amtlichen Statistik des Ministeriums gelisteten SuS zur definierten Zielgruppe gehörten, wurden auch Kinder zur Teilnahme eingeladen, die Lernen als ersten neben weiteren Förderschwerpunkten hatten.

Die Auswahl der Schulen erfolgte anhand der Anzahl der Kinder mit SFB-L, wobei Schulen mit einer hohen Zahl an SuS an Förderschulen bevorzugt wurden (bei FS mind. 5 Kinder, bei GU-Schulen mind. 3 Kinder und bei KsF-Schulen mind. 1 Kind der Zielgruppe, wobei die Klassifikation als KsF-Schule erst im telefonischen Kontakt abgesichert werden konnte). Die unterrepräsentierten KsF-Schulen wurden dabei vollständig ausgeschöpft, d.h. es wurden sämtliche KsF-Schulen in NRW kontaktiert. Insgesamt wurden 441 Schulen (103 Förderschulen, 157 KsF-Schulen, 181 GU-Schulen) telefonisch kontaktiert, von denen 271 Schulen Kinder unserer Zielgruppe hatten. Von diesen Schulen haben sich schließlich 45% bereiterklärt, am BiLief-Projekt teilzunehmen. Die Anzahl der potentiell in Frage kommenden SuS lag bei $N=740$ (für Förderschulen bei $n=332$ SuS, für KsF-Schulen bei $n=137$ SuS und für GU-Schulen bei $n=271$ SuS). Die Entscheidung über die Teilnahme der einzelnen SuS wurde letztlich von den Eltern getroffen. Ihnen wurden durch die Lehrkräfte Informationsmaterialien und eine Einverständniserklärung vorgelegt. Die Elterninformationen wie auch die

Elterneinverständniserklärungen lagen neben Deutsch auch auf Albanisch, Arabisch, Griechisch, Polnisch, Russisch, Serbisch und Türkisch vor. Von den vor Ort adressierten SuS und Eltern erklärten sich 43% an Förderschulen, 55% an KsF-Schulen und 46% an GU-Schulen zur Teilnahme an der BiLief-Studie bereit.

Jeweils vor jedem Messzeitpunkt gab es einen Austausch mit den teilnehmenden Schulen über die nächste Erhebungswelle und etwaige Änderungen an den Schulen oder bei den teilnehmenden SuS (z.B. Schulortwechsel o.Ä.). Waren neue SuS in der jeweiligen Klasse gemeldet, wurden diese ebenfalls zur Studienteilnahme eingeladen. Nach jeder Erhebungsphase bekamen alle teilnehmenden Schulen einen schriftlichen Rückmeldebericht mit ausgewählten Ergebnissen der Gesamtstichprobe zugesendet.

2.1.1.2 Stichprobenbeschreibungen der Schülerinnen und Schüler

Pilotierung

Die Pilotierung umfasste zwei Erhebungswellen mit insgesamt $N=80$ SuS ($N_1=42$, $N_2=38$), die im Schuljahr 2011/12 eine 3. Klasse besuchten und daher nicht zu der Zielgruppe der Haupterhebung gehörten. Beim 1. Vortest besuchten alle Kinder eine Grundschule mit gemeinsamem Unterricht (GU), beim 2. Vortest wurden Kinder aus GU-Schulen sowie aus Förderschulen (FS) befragt (GU: $n=10$, FS: $n=28$).

t1

Zum ersten Messzeitpunkt (Oktober 2012 bis März 2013) umfasste die Stichprobe $N=421$ SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen, von denen 43% weiblich waren. Die Kinder waren zwischen 7 und 11 Jahren alt ($M=9,2$) und besuchten die dritte Klasse einer Förderschule (FS; $n=183$), einer Grundschule mit gemeinsamen Unterricht (GU; $n=181$) oder einer Grundschule, die mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung kooperierte (KsF; $n=57$).

t2

Etwa 95% der in der ersten Erhebung erreichten Teilnehmer konnte auch für den zweiten Messzeitpunkt wieder gewonnen werden. Zum zweiten Messzeitpunkt (September 2013 bis Januar 2014) umfasste die Stichprobe $N=426$ SuS mit dem Förderschwerpunkt Lernen, von denen ca. 45 % weiblich waren. Die Kinder waren zwischen 8 und 11 Jahren alt ($M=10,1$) und besuchten die vierte Klasse einer Förderschule (FS; $n=187$), einer Grundschule mit gemeinsamen Unterricht (GU; $n=196$) oder einer Grundschule, die mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung kooperierte (KsF; $n=43$).

t3

Zum dritten Messzeitpunkt (März 2014 bis Juli 2014) umfasste die Stichprobe $N=437$ Kinder, von denen 46,9% weiblich waren. In der Stichprobe wurden 93,5% bereits zu einem vorherigen Messzeitpunkt befragt. Auch zu diesem Erhebungszeitpunkt befanden sich die Teilnehmer in der vierten Klasse, allerdings im zweiten Halbjahr gegen Ende des Schuljahres. Die Kinder waren zwischen 8 und 12 Jahren alt ($M=10,6$) und besuchten die vierte Klasse einer Förderschule (FS; $n=194$), einer Grundschule mit gemeinsamen Unterricht (GU; $n=193$) oder einer Grundschule, die mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung kooperierte (KsF; $n=50$).

t4

Zum vierten Messzeitpunkt (Januar bis März 2015) umfasste die Stichprobe $N=316$ Kinder, von denen $n=229$ Kinder aus der ursprünglichen BiLief-Stichprobe stammten. Davon waren 47,2% weiblich. Die Kinder waren zwischen 10 und 13 Jahren alt ($M=11,5$).

Dropout

Zum zweiten Messzeitpunkt nahmen 95% aller Kinder erneut an der Erhebung teil, zum dritten Messzeitpunkt waren es 93,5%. Des Weiteren nahmen zu den Messzeitpunkten t_2 und t_3 auch noch neue SuS an der Erhebung teil, die zum vorherigen Zeitpunkt noch nicht teilgenommen hatten. Dies kam zum Beispiel dadurch zustande, dass ein Kind aufgrund eines Wohnortwechsels neu an der Schule war oder ein sonderpädagogischer Förderbedarf erst kürzlich festgestellt wurde und/oder die Einverständniserklärung der Eltern zum ersten Erhebungszeitpunkt noch nicht vorlag. Teilweise kam es vor, dass Kinder an einem der Erhebungstermine wg. Krankheit o.ä. nicht teilnehmen konnten. In diesem Fall wurde eine zeitnahe Nacherhebung angestrebt. War diese aus organisatorischen Gründen nicht umsetzbar, so fehlten die Daten von diesem Kind zu einzelnen Zeitpunkten oder zu einzelnen Variablen. Insgesamt nahmen 202 Kinder an allen vier Messzeitpunkten teil.

2.1.2 Eltern

Der Elternfragebogen von t_1 wurde von insgesamt $N=403$ Erziehungsberechtigten ausgefüllt. Angaben von 187 Fragebögen sind Kindern aus exklusiven Fördersettings zuzuordnen, 165 zu Kindern in Grundschulen mit GU und 51 Kindern in Grundschulen in Kooperation mit einem KsF. Insgesamt lag die Matching-Quote (Eltern-Kind-Zuordnung) bei 87,4%. Der Fragebogen wurde überwiegend von den Müttern bzw. der Partnerin des Vaters der teilnehmenden Kinder bearbeitet ($n=266$), zu einem deutlich geringeren Anteil von Vätern bzw. Partnern der Mutter der teilnehmenden Kinder ($n=38$), von Mutter und Vater gemeinsam ($n=42$) oder von sonstigen Personen ($n=57$).

Zum vierten Messzeitpunkt in der fünften Jahrgangsstufe wurden die Eltern der teilnehmenden Kinder erneut befragt. Es liegen insgesamt Angaben zu 101 Kindern vor. Die Matching-Quote (Eltern-Kind-Zuordnung) lag bei 31,9%. Angaben von 48 Eltern beziehen sich auf Kinder aus exklusivem Fördersetting, 28 auf Kinder an Gesamtschulen, 11 auf Kinder an Realschulen, 5 auf Kinder an Sekundarschulen, je 2 auf Kinder an Hauptschulen bzw. Gymnasien und 2 weitere auf Kinder, die weiterhin eine Grundschule besuchen. Der Fragebogen wurde überwiegend von den Müttern bzw. der Partnerin des Vaters der teilnehmenden Kinder bearbeitet ($n=74$), aber auch von Vätern bzw. Partnern der Mutter der teilnehmenden Kinder ($n=8$), von Mutter und Vater gemeinsam ($n=9$) oder von sonstigen Personen.

2.1.3 Lehrkräfte

Zur qualitativen Untersuchung schul- und lehrerseitiger Kontextfaktoren wurden im Anschluss an t_1 je zwei Schulen pro organisatorischem Modell (GU; KsF; FS) auf der Basis eines selektiven sampling (Kelle & Kluge, 2010, 50ff) ausgewählt (vgl. Tabelle 2): In den Grund- und Förderschulen erreichten die untersuchten SuS je einmal besonders hohe und einmal besonders niedrige Werte in der Leistung, der sozialen Integration in ihre Gruppe und im Wohlbefinden. Um diese Auswahl treffen zu können, wurden bei Schulen mit mindestens 3 teilnehmenden SuS die Wohlbefindens- und Leistungswerte der Kinder zu einem Index aggregiert und einzelschulbezogen zusammengefasst. Daraus wurde eine anonymisierte Rangliste gebildet. Neben diesem statistical sampling wurden bei der Auswahl der

Schulen auch theoretisch-hypothetisch begründete Annahmen im Sinne eines theoretical sampling (Lamnek, 2005) berücksichtigt. So wurde bei der Stichprobenziehung – auch angesichts einer Datenpool-Erweiterung – eine weitere Schule (Schule B) berücksichtigt, die zwar moderate SuS-Outcomes aufweist, jedoch über ein besonders interessantes inklusives Konzept verfügt und mehrfach für ihr Konzept prämiert wurde.

Für diese Schulen wurde der Name und Ort bei der Datenschutzbeauftragten (vgl. Abschnitt 2.3.1) erfragt und die Schulen in der Reihenfolge ihres Abschneidens für die Teilnahme an der qualitativen Teilstudie angefragt. Alle angefragten Schulen waren bereit, an der qualitativen Teilstudie des Forschungsprojektes zu partizipieren, sodass eine Rücklaufquote von 100% erreicht wurde.

Tabelle 1 Übersicht der an den Gruppendiskussionen teilnehmenden Schulen

Interne alphabetische Nummerierung	Schulform	Teilnehmer der Gruppendiskussion	Auswahlkriterium (Outcome- Variablen)
Schule A	GU	10	Hoch
Schule B	GU	8	Mittel
Schule C	FS (auch als KsF tätig)	5	Hoch
Schule D	KsF	5	Hoch
Schule E	KsF	4	Niedrig
Schule F	FS	6	Niedrig
Schule G	KsF	4	Niedrig

Neben der Analyse von Gruppendiskussionen wurden Lehrkräfte an den teilnehmenden Schulen zu t1 und t3 mit einem standardisierten Online-Fragebogen befragt. Zu t1 richtete sich die Befragung an diejenigen Lehrkräfte, die eines oder mehrere der Kinder der Stichprobe unterrichteten bzw. förderten. Zu t3 richtete sich die Befragung an das gesamte Kollegium. Die jeweiligen Stichproben sind in Tabelle 2 dargestellt.

Tabelle 2 Demografische Merkmale der befragten Lehrkräfte und päd. Fachkräfte

	t1	t3
N	165	222
Alter	27 – 62 (<i>M</i> =43.96; <i>SD</i> =10.47)	26 – 65 (<i>M</i> =45.39; <i>SD</i> =10.69)
Geschlecht	88.5% weiblich	86.9% weiblich
Schulform (absolut)	Förderschule: 36 Grundschule (GU): 94 Grundschule (KsF): 35	Förderschule: 76 Grundschule (GU): 105 Grundschule (KsF): 41
Profession	50.3% Grundschullehrer 49.7% Sonderpädagogen	48.6% Grundschullehrer 51.4% Sonderpädagogen

2.2 Standardisierte Erhebungsinstrumente

Im Folgenden werden die eingesetzten Methoden zur Datenerhebung vorgestellt. Eine detaillierte Aufstellung der Skalen und Items sind in der zugehörigen Skalendokumentation zu finden (vgl. BiLieF_Skalendokumentation.pdf). Die verwendeten SuS- und Elternfragebögen sind ebenfalls verfügbar.

2.2.1 Schülerfragebogen

Die Kinder bearbeiteten zu jedem Messzeitpunkt einen Fragebogen zur Erfassung affektiv-motivationaler Merkmale. Der Fragebogen enthielt entsprechend adaptierte Skalen zur Messung des Selbstwertes, des Wohlbefindens und der Lernmotivation (Fähigkeitsselbstkonzepte, Interesse). Darüber hinaus wurden auch Kontextfaktoren erfasst, wie z.B. das Aufgabenniveau, die soziale Integration, die Stigmatisierung oder das Gefühl des Angenommenseins durch den Lehrer. Einzelne Konstrukte konnten in der dritten Klasse noch nicht valide erhoben werden. Für diese kam ab t2 ein Zusatzfragebogen zum Einsatz, mit dem u.a. die Motivationsregulation der Kinder differenzierter erfasst wurde, sofern das jeweilige Kind dazu in der Lage war. Die Kinder bearbeiteten den Fragebogen jeweils in Einzelsitzungen mit Unterstützung der Versuchsleiter.

2.2.2 Testverfahren

Zur Messung der schriftsprachlichen Kompetenzen und des kognitiven Fähigkeitspotentials kamen standardisierte Testverfahren zum Einsatz, die aufgrund der Besonderheiten der untersuchten Stichprobe von den Versuchsleitern intensiv eingeführt und in Kleingruppen von maximal vier SuS durchgeführt wurden. Zur Erfassung der Rechtschreibkompetenz wurde die Hamburger Schreibprobe (HSP 1-9; May, 2012) eingesetzt. Die Lesekompetenz wurde mit dem Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler (ELFE 1-6; Lenhard & Schneider, 2006) erhoben. Die im Datensatz enthaltenen Rohwerte können jeweils anhand vorliegender Normen für verschiedene Altersgruppen in Perzentile oder T-Werte umgerechnet werden. Zur Einschätzung des kognitiven Fähigkeitspotentials wurden zu t1 zwei Subtests (Untertest 4: „Ähnlichkeiten“ und Untertest 5 „Matrizen“) des Grundintelligenztests Skala 1 (CFT1; Cattell, Weiß & Osterland, 1997) erhoben. Zum vierten Messzeitpunkt wurden drei Subtests (UT4 „Reihenfortsetzen“, UT5 „Klassifikationen“, UT6 „Matrizen“) aus dem CFT1-R (Weiß & Osterland, 2014) eingesetzt.

2.2.3 Elternfragebogen

Mithilfe des Elternfragebogens wurde zum einen ein breites Spektrum an soziodemografischen und sozioökonomischen Merkmalen der Familie erfasst. Die Erhebung des sozio-ökonomischen Status der Eltern und Kinder erfolgte über die Erfassung der elterlichen Bildung und Berufstätigkeit. Diese Angaben wurden durch TNS Infratest Sozialforschung nach zwei in Deutschland gängigen Klassifikationssystemen eingeordnet: Erstens die nationale „Klassifizierung der Berufe“ des Statistischen Bundesamtes (KIdB 92) und zweitens die Internationale Standardklassifikation der Berufe („International Standard Classification of Occupations“) des „International Labour Office“ (ILO) aus dem Jahr 1988 (ISCO-88). Auf Basis weiterer Elterndaten wurden hieraus drei in der empirischen Bildungsforschung etablierte Indizes zum sozio-ökonomischen Hintergrund (ISEI, EGP, CASMIN) berechnet. Darüber hinaus enthielt der Elternfragebogen u.a. Skalen zur Erfassung des elterlichen Schulengagements, der Erziehung im Elternhaus und der Eltern-Lehrer-Beziehung.

2.2.4 Online-Befragung der Lehrkräfte

Zur Erfassung relevanter Kontextfaktoren wurden die Lehrkräfte der beteiligten SuS (t1) sowie alle Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen (t3) online befragt. Dabei wurde z.B. die Berufserfahrung der Lehrkräfte, ihre Zufriedenheit mit den verfügbaren Ressourcen, ihre Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Kollegen sowie ihre Motivation, an inklusionsbezogenen Fortbildungen teilzunehmen, erfasst.

2.3 Ablauf der Datenerhebung

2.3.1 Quantitative Daten

2.3.1.1 Erhebungszeiträume

Die Pilotierung ausgewählter Instrumente erfolgte im Sommer 2012. Die Haupterhebungen erfolgten von Oktober 2012 bis Februar 2013 (t1), Oktober 2013 bis Dezember 2014 (t2), März bis Juni 2014 (t3) und Januar bis April 2015 (t4). Die Elternbefragungen erfolgten parallel zu t1 und t4 sowie individuell bei zu t2 und t3 neu teilnehmenden Kindern. Die Online-Befragungen der Lehrkräfte erfolgten jeweils parallel zu t1 und t3.

2.3.1.2 Pilotierung der Datenerhebung bei Schülern und Schülerinnen

Oberstes Ziel der Datenerhebung war es, eine optimal an die Voraussetzungen der Stichprobe angepasste Erhebungssituation zu gestalten, um valide Daten zu generieren. Zur Erhebung der selbstbezogenen psychosozialen Merkmale wurde daher ein neues Fragebogeninstrument konstruiert, dessen Skalen auf etablierten Messinstrumenten basierten, aber speziell für die Gruppe von Kindern mit SFB-L adaptiert sowie bereits vor Beginn der Hauptdatenerhebung in zwei Pilotierungsphasen erprobt wurden (ausführlich s. Schwinger et al., 2015).

Bereits die Ergebnisse des 1. Vortests zeigten, dass alle vorliegenden Instrumente zur Erfassung selbstbezogener psychologischer Konstrukte für die Zielgruppe angepasst und teils erheblich vereinfacht werden mussten. Im 2. Vortest wurden die adaptierten Messinstrumente optimiert sowie die Erfassung weiterer Konstrukte getestet, die nicht Bestandteil des 1. Vortests waren. Weiterhin wurden wichtige Hinweise für die Gestaltung adäquater Rahmenbedingungen für die Erhebungsphase gewonnen, sodass in den Erhebungen eine optimal an den Entwicklungsstand der teilnehmenden Kinder angepasste Erhebungssituation gestaltet werden konnte, die den motivationalen und kognitiven Voraussetzungen der teilnehmenden Kinder entsprach und diese nicht überforderte. Um eine professionelle, standardisierte Durchführung der Datenerhebung an den Schulen zu gewährleisten, wurden alle studentischen Versuchsleiter in einer mehrtägigen Schulung durch Projektmitarbeiter intensiv auf die Erhebungssituation vor Ort vorbereitet und in praktischen Übungen mit den Materialien vertraut gemacht. Darüber hinaus wurde ein umfangreiches Manual zur Datenerhebung erstellt und an alle Versuchsleiter ausgegeben. Die Pilotierungsphase ergab zudem die Notwendigkeit einer zeitlichen Separierung von Einzelbefragung (1.Tag) und Gruppentestung (max. vier Kinder; 2.Tag), um die Kinder nicht zu überfordern.

2.3.1.3 Einzelbefragung der Schüler und Schülerinnen

Die Einzelbefragungen wie auch die Gruppentestungen (vgl. nächster Abschnitt) fanden in einem separaten, störungsfreien Raum in der jeweiligen Schule statt. In Einzelfällen, z.B. wenn an einer Schule nur ein Kind teilnahm, konnte mit einer Pause von mindestens einer Schulstunde zwischen Befragung und Testung beides an einem Tag durchgeführt werden. Der Zeitrahmen für Befragung und Testung betrug jeweils eine Schulstunde. Beides wurde vormittags durchgeführt, damit die Kinder sich ausreichend konzentrieren konnten.

Die Fragen des Fragebogens wurden den Kindern nach einer standardisierten verbalen Erklärung vom Versuchsleiter vorgelesen. Dieser notierte auch die von den Kindern anhand von kindgerechten bunten Antwortkarten in Form von Smileys (s. Abbildung 1) gegebenen Antworten. Die Kinder konnten bei

einer Mehrheit der Fragen zwischen den Antwortmöglichkeiten „stimmt nicht“ (1, rot), „stimmt kaum“ (2, orange), „stimmt ziemlich“ (3, gelb) und „stimmt genau“ (4, grün) wählen. Bei einigen anderen Fragen standen die Antwortmöglichkeiten „immer“, „oft“, „manchmal“ und „nie“ zur Auswahl, welche nicht mit Hilfe der Smileys grafisch dargestellt, sondern nur in schriftlicher Form dargeboten wurden. Nach der Befragung bekam jedes Kind als Belohnung für die Teilnahme ein kleines Geschenk und ihm wurde ein Ausblick auf den nächsten Tag und die bevorstehende Testung gegeben.

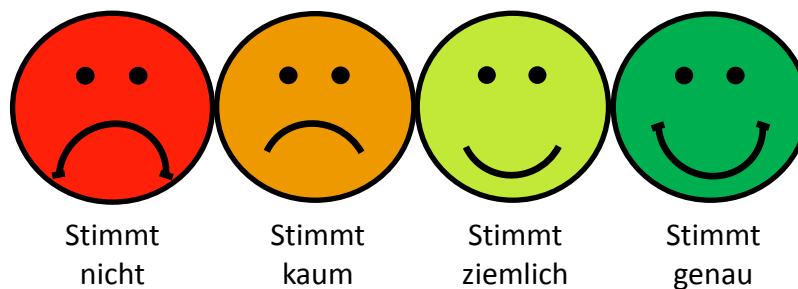


Abbildung 1 Smileys der Antwortkarten zur kindgerechten Beantwortung der Items

2.3.1.4 Gruppentestung

Für die Gruppentestung mit mehreren Kindern musste die Sitzordnung und die Verteilung verschiedener Testformen (A- und B-Form) beachtet werden, bei denen die Aufgabenanordnung variierte. Die Aufgaben wurden hier von den Kindern auf den Testbögen eigenständig ausgefüllt. Nach Beendigung der Testung, wurde den Kindern erneut mit einem kleinen Geschenk gedankt. Jedes Lehrerkollegium bekam zum Dank zudem eine Tafel Merci-Schokolade überreicht.

2.3.1.5 Befragung der Eltern

Die Befragung der Eltern erfolgte überwiegend schriftlich mittels Fragebogen. Die Fragebögen wurden im Vorfeld der Erhebungen an die Schulen verschickt und von den Kindern mit nach Hause genommen. Dort füllten die Eltern den Fragebogen aus und die Kinder brachten ihn wieder mit in die Schule, wo dieser während der Datenerhebungen vor Ort vom Versuchsleiter eingesammelt wurde. Die Fragebögen waren bei Bedarf auch auf Türkisch verfügbar. Daneben stand den Eltern die Möglichkeit einer telefonischen Befragung auf Deutsch oder Türkisch zur Verfügung, die sie durch Rückgabe eines Zettels mit ihrer Telefonnummer initiieren konnten.

2.3.1.6 Befragung der Lehrkräfte

Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte online mithilfe der Software Unipark / EFS Survey. Die Befragung wurde per Email an die Schulen und bei vorliegender Emailadresse direkt an die zuständigen Lehrkräfte der Klassen, auf der Projekt-Website sowie durch Flyer, die im Vorfeld der Datenerhebungen vor Ort an die Schulen geschickt wurden, publik gemacht.

2.3.1.7 Datenschutz

Um die Anonymität der an den standardisierten Befragungen teilnehmenden Kinder, Eltern und Lehrkräfte zu wahren wurde ein unabhängiger Datenschutzbeauftragter eingesetzt. Diese Person war nicht an der Datenerhebung und/oder Datenauswertung beteiligt. Seine Aufgabe war es, eingehende Datensätze (Fragebögen, Datensätze der Online-Befragungssoftware) zu anonymisieren. Dazu wurde auf Basis vorher festgelegter Regeln je Schule, Klasse, SuS und Lehrkraft ein Code generiert, mit dem die Daten für die weitere Verwendung gekennzeichnet wurden. Klarnamen und weitere Hinweise auf

die Identität des Antwortgebers wurden bei der Anonymisierung entfernt. Über die Codes kann eine Zuordnung der Daten (z.B. Eltern zu Kind, Lehrer zu Kinder in Klasse) erfolgen. Auch die Daten der qualitativen Teilstudie (Fallbeschreibungen, Dokumentenanalysen, Transkripte) wurden anonymisiert und relevante Eckdaten der jeweiligen Schulen mithilfe eines Pseudonyms dokumentiert, um Rückschlüsse auf einzelne Schulen und/oder Teilnehmer der Gruppendiskussion auszuschließen.

2.3.2 Qualitative Daten

2.3.2.1 Erhebungszeitraum und Gesprächspartner

Zwischen Mai und Juli 2013 wurden die ausgewählten Schulen – drei Grundschulen mit GU, zwei Grundschulen in Kooperation mit einem KsF sowie zwei Förderschulen Lernen – von den ForscherInnenteams besucht. Es wurden jeweils Unterrichtshospitationen, Gespräche mit der Schulleitung und ca. 90-minütige Gruppendiskussionen mit den Kernteams aus Grundschul- und Förderlehrkräften geführt. Insgesamt haben 42 Personen unterschiedlicher Professionen teilgenommen: 21 Grund- und 15 FörderschullehrerInnen (inkl. der Schulleitungen), 2 Referendarinnen sowie 4 SozialpädagogInnen. Davon waren 86% (n=36) weiblich und 14% (n=6) männlich. In jeder Gruppendiskussion waren zwischen 4 und 10 Personen ($\bar{\phi}$ =6 TN) beteiligt, die von der Schulleitung rekrutiert wurden, zudem hatten einige Teilnehmende bereits im Vorfeld im Kontext der Online-Lehrerbefragung ihr Interesse bekundet.

2.3.2.2 Vorbereitung der Gruppeninterviews

Als Analysefolie wurde das etablierte *Ebenenmodell* von Reiser et al. (1986) herangezogen, das im Kontext seiner Theorie integrativer Prozesse konstruiert und seitdem in der schulischen Integrationsforschung weiterentwickelt worden ist (Hinz, 1993; Lütje-Klose, 1997; Lütje-Klose & Urban, 2014). Reiser differenziert vier Ebenen, auf denen integrative Prozesse stattfinden, und in einem dynamischen Prozess von Annäherung und Abgrenzung ausgehandelt werden müssen: die innerpsychische, interaktionelle, institutionelle und gesellschaftliche Ebene. Auf der *intrapersonellen* (innerpsychischen) Ebene geht es um die Fragen nach den Einstellungen, Bereitschaften und Kompetenzen von Lehrkräften, die unter der Zielperspektive einer größtmöglichen sozialen Partizipation für ihre SuS handeln. Auf der *interaktionellen* Ebene werden das direkte gemeinsame pädagogische Handeln und die damit verbundene Beziehungsgestaltung zwischen allen AkteurInnen betrachtet. Hier sind didaktisch-methodische Strategien und Prinzipien im Spannungsfeld von Individualisierung und Herstellung von Gemeinsamkeit relevant, die einer effektiven Unterrichtsgestaltung in heterogenen Lerngruppen dienen (Lütje-Klose & Miller, 2015; Werning & Lütje-Klose, 2012). Zudem ist auf dieser Ebene die Kooperation zwischen verschiedenen AkteurInnen bedeutsam, v.a. die gemeinsame Verantwortungsübernahme der Förder- und Regelschullehrkräfte für alle SuS (Serke, Urban & Lütje-Klose, 2014). Auf der *institutionellen* Ebene werden u.a. inklusive Schulentwicklungsprozesse und Strukturen aufgegriffen, v.a. Rahmenbedingungen der verschiedenen Modelle sonderpädagogischer Förderung sowie räumliche, personelle und materielle Ressourcen.

Zur Erfassung relevanter Faktoren auf diesen Ebenen wurde im Vorhinein ein thematischer *Leitfaden* (questioning route) mit offenen Fragestellungen konstruiert (Lamnek, 2005), der im Rahmen eines Pretests mit erfahrenen Regel- und Förderschullehrkräften im März 2013 erprobt wurde. Inhaltliche und semantische Veränderungen sind auch auf Grundlage des TeilnehmerInnen-Feedbacks vorgenommen worden. Je nach Schulmodell und in Abhängigkeit vom individuellen Schulprofil

erfolgten dann – unter Berücksichtigung einer prinzipiellen Offenheit für die Themen der Beforschten – unterschiedliche Schwerpunktsetzungen. Die Fokussierung auf bestimmte Fragestellungen sowie die (Vorab-)Strukturierung diente u.a. der strukturierteren Auswertung und Vergleichbarkeit der Interviews. Die Leitfragen wurden nicht nur vor dem Hintergrund der o.g. Projekt-Fragestellung, theoretischen Erkenntnisse, Modelle und Vorabhypothesen auf Basis der vorgängigen Literaturlauswertung, sondern auch auf Grundlage der Ergebnisse der Online-Befragung der Regel- und Förderschullehrkräfte und Schulleitungen zu t1 generiert.

Im Kontext der Gruppendiskussionen wurden die Teilnehmenden zu folgenden thematischen Bausteinen interviewt:



Abbildung 2 Themenfelder der Gruppendiskussionen

2.3.2.3 Durchführung der Gruppeninterviews

Zu Beginn der Gruppendiskussion wurden die Lehrkräfte jeweils gebeten, die teilnehmenden Projekt-SuS hinsichtlich ihrer *Lern-/Leistungs- sowie psychosozialen Entwicklung* näher zu beschreiben (*Frage a*). Auf diese Weise konnten bedeutsame Kontext-/Resilienzfactoren der SuS-Entwicklung identifiziert werden. Weiterhin war es dadurch möglich, das *Entwicklungsverständnis* der Lehrkräfte in Bezug auf SuS mit SFB-L herauszuarbeiten. Das *schulische Wohlbefinden*, das im gesamten BiLief-Projekt einen hohen Stellenwert einnimmt, gilt als Indikator für eine erfolgreiche Inklusion von SuS SFB-L (z.B. Boban & Hinz, 2003). Die Beurteilung des schulischen Wohlbefindens durch Lehrkräfte ist von besonderem Interesse, daher sollten die Teilnehmenden einschätzen, wie wohl sich ihre SuS fühlen. Als weitere relevante Faktoren, die für ein Miss- bzw. Gelingen dieser Schulreform ursächlich sein können, gelten die *Einstellungen* bzw. *beliefs* der Lehrkräfte zur schulischen Inklusion (*Frage b*) (Prenzel, 2015; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014) als „gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert“ (Kuhl et al., 2013), sowie die *Kompetenzen der Lehrkräfte* (*Frage c*) (Melzer & Hillenbrand,

2015; Moser, Schäfer & Redlich, 2011). Auf der Ebene des pädagogischen Handelns können *didaktisch-methodische Unterrichtsstrategien* der Lehrkräfte die Entwicklung der SuS SFB-L entscheidend beeinflussen (*Frage d*) (Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014; Werning & Lütje-Klose, 2012; Feuser, 2015). Hierbei wurden die Teilnehmenden v.a. nach Maßnahmen zur Förderung des Wohlbefindens befragt. Gelingende *kooperative Strukturen und Prozesse* stellen laut empirischer Befunde (Lütje-Klose & Urban, 2014; Urban & Lütje-Klose, 2014; Serke, Urban & Lütje-Klose, 2014; Werning & Arndt 2013) Indikatoren für eine (inklusive) Schulqualität dar (*Frage e*). Hier stellt sich die Frage, ob diese im Modell GS_KsF niedriger ausgeprägt sind (Werning & Lohse, 2011) als in den anderen beiden Modellen, was u.a. mit den *Rahmenbedingungen* (*Frage f*), wie z.B. personelle und zeitliche Ressourcen, der einzelnen Schul(modell)e(n) zusammenhängen könnte. Kontrovers debattiert werden die *Wirkungen bzw. Vor- und Nachteile der Schulmodelle* (*Frage h*) auf die leistungs- und wohlbefindensbezogene Entwicklung von SuS SFB-L (Möller, 2013). Dieser Aspekt ist – v.a. im Hinblick auf das Modell KsF – ebenso wie die Sicht der Lehrkräfte auf förderliche und hemmende Faktoren des (inklusive) *Ganztagsangebots* (*Frage g*) unterforscht. Weiterhin wurden prospektive Erwartungen und *Wünsche zur Weiterentwicklung* der eigenen Schule sowie des gesamten Schulsystems erfasst (*Frage i*), um die diesbzgl. kollektiven Relevanzsysteme der Lehrkräfte transparent erscheinen zu lassen.

3 Dokumentation der verwendeten Skalen und Items

3.1 Schülerbefragung (t1- t4)

Erhebungszeiträume:

t1 = Oktober 2012 bis Februar 2013

t2 = Oktober bis Dezember 2013

t3 = März bis Juni 2014

t4 = Januar bis April 2015

Anmerkung zu den Variablenbezeichnungen / SPSS Variable:

Die Bezeichnung der fortlaufenden Variablen setzt sich systematisch zusammen aus "S_" für Schülerfragebogen gefolgt von "1_", "2_", "3_" oder "4_" für den jeweiligen Messzeitpunkt, Kürzel des Konstrukts und Itemkennziffer (bei 3 Items 1-3).

Beispiel: Das 1. Item der Skala zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzeptes Mathe (vgl. S. 7) zu t1 wurde bezeichnet mit S_1_SKM_1, zu t2 bezeichnet mit S_2_SKM_1, zu t3 bezeichnet mit S_3_SKM_1, zu t4 bezeichnet mit S_4_SKM_1.

3.1.1 Zuordnungsvariablen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
	Schülercode	SCHUELER	
	Klassencode	S_1_KLASSE	
	Schulcode	S_1_SCHULE	
Daten zu Messzeitpunkt vorhanden	Messzeitpunkt_T1	S1_Messzeitpunkt	
Fördersetting je Messzeitpunkt		S_1_fördersetting	(berechnet: inklusiv, exklusiv)
Schultyp je Messzeitpunkt	Schultyp_T1	S1_SCHULTYP	Förderschule (FS), Grundschule mit gemeinsamen Unterricht (GU), Grundschule mit Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung (KsF)
Klassenwechsel	Hast Du seit dem letzten Sommer die Klassenstufe gewechselt?	S_4_KLAW_ASJ	Ja, nein
	Wirst Du im kommenden Sommer die Schule wechseln?	S_4_SCHW_NSJ	
	Hast Du seit dem letzten Sommer die Schule gewechselt?	S_4_SCHW_ASJ	

3.1.2 Demografische Angaben / Schulwechsel

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Deutsch als Familiensprache ^a	Wie oft sprichst du zu Hause Deutsch?	S_1_DEU_1	nie, manchmal, oft immer
Andere Sprachen ^b	Welche Sprache sprichst du noch zu Hause?	S_1_DEU_2	Arabisch; Albanisch; Bosnisch; Englisch; Farsi; Französisch; Italienisch; Kroatisch; Kurdisch; Libanesisch; Polnisch; Russisch; Serbisch; Spanisch; Türkisch; Sonstiges: ____
Alter bei Befragung	Alter bei Befragung		(berechnet aus Geburtsdatum und Befragungsdatum)
Alter bei Testung	Alter bei Testung		(berechnet aus Geburtsdatum und Testdatum)
Geschlecht	Geschlecht	S_1_SEX	Männlich, weiblich
Schulwechsel am Ende der Grundschulzeit	Hast Du seit dem letzten Sommer die Klassenstufe gewechselt?	S_4_KLAW_ASJ	Ja, nein
	Wirst Du im kommenden Sommer die Schule wechseln?	S_4_SCHW_NSJ	
	Hast Du seit dem letzten Sommer die Schule gewechselt?	S_4_SCHW_ASJ	

Anmerkung. ^a Bos et al., 2010; ^b Eigenkonstruktion

3.1.3 Kognitives Fähigkeitspotential, Lese- und Rechtschreibkompetenz (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Kognitives Fähigkeitspotential (nur t1) ^a	CFT Ähnlichkeiten Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_CFT_AE	Vgl. Testmanual
	CFT Matrizen Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_CFT_MA	
Kognitives Fähigkeitspotential (nur t4) ^b	CFT 1-R Reihenfortsetzen Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_CFT_RE	
	CFT 1-R Klassifikationen Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_CFT_KA	
	CFT 1-R Matrizen Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_CFT_MA	
Lesekompetenz ^c	ELFE Wortverständnis Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_ELFE_TV	
	ELFE Satzverständnis Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_ELFE_TV	
	ELFE Textverständnis Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_ELFE_TV	
Rechtschreibkompetenz (t1-t4) ^d	HSP 2 Worttreffer Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_HSP_WT	
	HSP 2 Graphemtreffer Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_HSP_GT	
	HSP 2 Alphabetische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_HSP_AS	
	HSP 2 Orthographische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_HSP_OS	
	HSP 2 Morphemische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_1_HSP_MS	
	HSP 2 Überflüssige orthographische Elemente Rohwert	S_1_HSP_UO	
Rechtschreibkompetenz (nur t4) ^d	HSP 3 Worttreffer Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_4_HSP_3_WT	
	HSP 3 Graphemtreffer Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_4_HSP_3_GT	
	HSP 3 Alphabetische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_4_HSP_3_AS	
	HSP 3 Orthographische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_4_HSP_3_OS	
	HSP 3 Morphemische Strategie Rohwert (Summe richtiger Antworten)	S_4_HSP_3_MS	
	HSP 3 Überflüssige orthographische Elemente Rohwert	S_4_HSP_3_UO	

Anmerkung. ^a Cattell, Weiß & Osterland (1997); ^b Weiß & Osterland (2004); ^c Lenhard & Schneider (2006); ^d May (2012)

3.1.4 Fachspezifisches akademisches Fähigkeitsselbstkonzept (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Selbstkonzept Mathe	Ich bin gut in Mathe.	S_1_SKM_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich finde Mathe leicht.	S_1_SKM_2	
	Ich kann gut Mathe.	S_1_SKM_3	
Selbstkonzept Lesen	Ich bin gut im Lesen.	S_1_SKL_1	
	Ich finde Lesen leicht.	S_1_SKL_2	
	Ich kann gut Lesen.	S_1_SKL_3	
Selbstkonzept Schreiben	Ich bin gut im Schreiben.	S_1_SKS_1	
	Ich finde Schreiben leicht.	S_1_SKS_2	
	Ich kann gut Schreiben.	S_1_SKS_3	

Anmerkung. Adaption von Schöne et al. (2002), Adaption und Pilotierung vgl. Schwinger et al. (2015).

3.1.5 Fachspezifisches Interesse (t1-t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Interesse Mathe	Ich finde Mathe toll.	S_1_IM_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich mache Mathe gerne.	S_1_IM_2	
	Mir macht Mathe Spaß.	S_1_IM_3	
	Ich finde Mathe gut.	S_1_IM_4	
Interesse Lesen	Ich finde Lesen toll.	S_1_IL_1	
	Ich lese gerne.	S_1_IL_2	
	Mir macht Lesen Spaß.	S_1_IL_3	
	Ich finde Lesen gut.	S_1_IL_4	
Interesse Schreiben	Ich finde Schreiben toll.	S_1_IS_1	
	Ich schreibe gerne.	S_1_IS_2	
	Mir macht Schreiben Spaß.	S_1_IS_3	
	Ich finde Schreiben gut.	S_1_IS_4	

Anmerkung. Adaption von Wild und Remy (2002), Adaption und Pilotierung vgl. Schwinger et al. (2015).

3.1.6 Anstrengungsbereitschaft (t1-t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Im Unterricht gebe ich mir Mühe, alles zu verstehen.	S_1_AB_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich.	S_1_AB_2	
Wenn wir einen Test schreiben, strengte ich mich immer sehr an.	S_1_AB_3	
Bei meinen Hausaufgaben versuche ich immer, alle Aufgaben so gut wie möglich zu lösen.	S_1_AB_4	
Wenn meine Lehrer mich etwas fragen, gebe ich mir immer viel Mühe, die richtige Antwort zu geben.	S_1_AB_5	

Anmerkung. Adaption von Pekrun (1983).

3.1.7 Zielorientierung (t2-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Lernzielorientierung	Ich will in der Schule viel lernen.	S_1_LZ_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich will jeden Tag in der Schule besser werden.	S_1_LZ_2	
	Ich will in der Schule neue Sachen lernen.	S_1_LZ_3	
	Ich will Aufgaben in der Schule immer besser hinbekommen.	S_1_LZ_4	
Annäherung- Leistungszielorientierung	Ich will in der Schule besser sein als andere Kinder.	S_1_AL_1	
	Ich will Aufgaben in der Schule besser können als andere Kinder.	S_1_AL_2	
	Ich will in der Schule zeigen, was ich alles weiß.	S_1_AL_3	
	Ich will den anderen Kindern zeigen, was ich alles kann.	S_1_AL_4	
Vermeidungs- Leistungszielorientierung	Die anderen Kinder sollen nicht denken, dass ich dumm bin.	S_1_VL_1	
	Die anderen Kinder sollen nicht mitbekommen, wenn ich etwas nicht weiß.	S_1_VL_2	
	Die anderen Kinder sollen nicht sehen, wenn ich einen Fehler mache.	S_1_VL_3	
	Die anderen Kinder sollen nicht denken, dass ich dumme Fragen stelle.	S_1_VL_4	

Anmerkung. Adaption von Spinath et al. (20029); Adaption und Pilotierung vgl. Schwinger et al. (2015).

3.1.8 Selbstwirksamkeit (t1-t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ich kann Probleme in der Schule immer lösen.	S_1_SSW_1	stimmt nicht,
Ich kann die Fragen meiner Lehrer immer beantworten.	S_1_SSW_2	stimmt kaum,
Ich weiß immer, wie ich neue Aufgaben in der Schule machen kann.	S_1_SSW_3	stimmt ziemlich,
Ich kann auch schwierige Aufgaben in der Schule lösen.	S_1_SSW_4	stimmt genau

Anmerkung. Adaption von Schwarzer und Jerusalem (1999).

3.1.9 Selbstwert (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen		
Selbstwerthöhe ^a	Ich mag mich.	S_1_SW_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau		
	Ich finde mich gut, so wie ich bin.	S_1_SW_2			
	Ich kann mich selbst gut leiden.	S_1_SW_3			
	Ich bin ein tolles Kind.	S_1_SW_4			
	Ich finde mich voll o.k.	S_1_SW_5			
Selbstwertstabilität ^b	Ich finde mich immer gleich gut.	S_1_STAB_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau		
	Ich mag mich immer gleich gern.	S_1_STAB_2			
	Ich finde mich jeden Tag gleich gut.	S_1_STAB_3			
	Ich habe mich an jedem Tag gleich gern.	S_1_STAB_4			
Selbstwertkontingenz (nur t1) ^c	Ich fühle mich insgesamt besser, wenn ich etwas in der Schule gut kann.	S_1_SWK_1		stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau	
	Ich mag mich viel lieber, wenn ich finde, dass ich gut aussehe.	S_1_SWK_2			
	Ich fühle mich insgesamt besser, wenn meine Eltern mir sagen, dass sie mich lieb haben.	S_1_SWK_3			
	Ich fühle mich viel besser, wenn ich etwas besser kann als andere Kinder.	S_1_SWK_4			
	Ich mag mich viel lieber, wenn andere Kinder mich mögen.	S_1_SWK_5			
Selbstwertkontingenz (t2, t3, t4) ^c	Ich fühle mich viel besser, wenn ich etwas in der Schule gut kann.	S_2_SWK_1			stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich mag mich viel lieber, wenn ich finde, dass ich gut aussehe.	S_2_SWK_2			
	Ich fühle mich viel besser, wenn meine Eltern mir sagen, dass sie mich lieb haben.	S_2_SWK_3			
	Ich fühle mich viel besser, wenn ich etwas besser kann als andere Kinder.	S_2_SWK_4			
	Ich mag mich viel lieber, wenn andere Kinder mich mögen.	S_2_SWK_5			
Implizierter Selbstwert ^d	Wie sehr magst Du Deinen Vornamen?	S_2_ISW	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau		

Anmerkung. ^a Adaption von Rosenberg (1965) nach Ferring und Filipp (1996); ^b Eigenkonstruktion basierend auf Schwinger (2008) und Paradise und Kernis (1999); ^c Eigenkonstruktion basierend auf Crocker et al. (2003); ^d Adaption von Gebauer et al. (2008); für Adaption und Pilotierung vgl. Schwinger et al. (2015).

3.1.10 Emotionsregulation (t1-t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Adaptive Emotionsregulation	Wenn ich wütend bin, denke ich, dass ich das schon schaffe.	S_1_EMO_1	nie, manchmal, oft, immer
	Wenn ich wütend bin, sage ich mir, dass das alles gar nicht so schlimm ist.	S_1_EMO_2	
	Wenn ich wütend bin, versuche ich zu vergessen, was mich wütend macht.	S_1_EMO_3	
	Wenn ich wütend bin, denke ich an fröhliche Dinge, damit es mir besser geht.	S_1_EMO_4	
Maladaptive Emotionsregulation	Wenn ich wütend bin, ärgere ich andere.	S_1_EMO_5	
	Wenn ich wütend bin, muss ich die ganze Zeit darüber nachdenken.	S_1_EMO_6	
	Wenn ich wütend bin, will ich alleine sein.	S_1_EMO_7	
	Wenn ich wütend bin, denke ich, dass ich sowieso nichts gegen meine Wut machen kann.	S_1_EMO_8	

Anmerkung. Adaption von Grob und Smolenski (2005).

3.1.11 Allgemeines Wohlbefinden (t1-t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Positive Affekte ^a	Warst Du in der letzten Woche oft fröhlich?	S_1_AAW_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Warst Du in der letzten Woche oft stolz?	S_1_AAW_2	
	Warst Du in der letzten Woche oft gut gelaunt?	S_1_AAW_3	
Negative Affekte ^a	Warst Du in der letzten Woche oft ängstlich?	S_1_AAW_4	
	Warst Du in der letzten Woche oft traurig?	S_1_AAW_5	
	Warst Du in der letzten Woche oft wütend?	S_1_AAW_6	
	Warst Du in der letzten Woche oft gelangweilt?	S_1_AAW_7	
Allgemeines Wohlbefinden ^b	In der letzten Woche ging es mir gut.	S_1_AAW_8	
Allgemeines körperliches Wohlbefinden ^c	Wie häufig hast Du Kopfschmerzen?	S_1_AKW_1	nie, manchmal, oft, immer
	Wie häufig bist Du müde?	S_1_AKW_2	
	Wie häufig hast Du Bauchschmerzen?	S_1_AKW_3	
	Wie häufig ist Dir schlecht?	S_1_AKW_4	
Allgemeine Lebenszufriedenheit ^d	Hier siehst Du ein Bild von einer Leiter. Die höchste Stufe, die Zahl 10, bedeutet, dass Du Dein Leben richtig gut findest. Die unterste Stufe, die Zahl 1, bedeutet, dass Du Dein Leben richtig schlecht findest. Wie findest Du Dein Leben? Wo stehst Du auf der Leiter?	S_1_ALZ	1-10

Anmerkung. ^a Adaption von Krause et al. (2004) und Laurent et al. (1999); ^b Adaption von Mattejat et al. (1998); ^c adaptiert von Ravens-Sieberer und Bullinger (2000) und Krause et al. (2004); ^d Adaption von UNICEF (2007).

3.1.12 Einstellung zur / Bewertung der Schule (t1-t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Einstellung zur Schule ^a	Schule macht Spaß.	S_1_EI_1	nie, manchmal, oft, immer
	Ich freue mich morgens auf die Schule.	S_1_EI_2	
	Ich gehe gern zur Schule.	S_1_EI_3	
	In der Schule ist es langweilig.*	S_1_EI_4	
Bewertung der Schule ^b	Ich finde, meine Schule ist eine gute Schule.	S_1_BEW	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt; ^a Rauer und Schuck (2004) und Haeberlein et al. (2003); ^b Boban & Hinz (2003).

3.1.13 Schulisches Wohlbefinden (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Schulisches positive Affekte ^a	Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft fröhlich?	S_1_SAW_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Warst Du in der letzten Woche oft stolz?	S_1_SAW_2	
	Warst Du in der letzten Woche oft gut gelaunt?	S_1_SAW_3	
Schulische negative Affekte ^a	Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft ängstlich?	S_1_SAW_4	
	Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft traurig?	S_1_SAW_5	
	Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft wütend?	S_1_SAW_6	
	Warst Du in der letzten Woche in der Schule oft gelangweilt?	S_1_SAW_7	
Schulisches körperliches Wohlbefinden ^b	Wie häufig hast Du in der Schule Kopfschmerzen?	S_1_SKW_1	nie, manchmal, oft, immer
	Wie häufig bist Du in der Schule müde?	S_1_SKW_2	
	Wie häufig hast Du in der Schule Bauchschmerzen?	S_1_SKW_3	
	Wie häufig ist Dir in der Schule schlecht?	S_1_SKW_4	
Wohlbefinden in der Schule ^c	Hier siehst Du wieder die Leiter. Die höchste Stufe, die Zahl 10, bedeutet, dass es Dir in der Schule richtig gut geht. Die unterste Stufe, die Zahl 1, bedeutet, dass es Dir in der Schule richtig schlecht geht. Wie geht es Dir in der Schule? Wo stehst Du auf der Leiter?	S_1_WBS	1-10

Anmerkung. ^a Adaption von Krause et al. (2004) und Laurent et al. (1999); ^b adaptiert von Ravens-Sieberer und Bullinger (2000) und Krause et al. (2004); ^c Adaption von UNICEF (2007).

3.1.14 Soziales Integriertsein (t1-4) / Ausgeschlossenensein (nur t1)

Konstrukt / Skala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Soziales Integriertsein (nur t1) ^a	Ich bin sehr gerne mit meinen Mitschülern zusammen.	S_1_SI_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	In meiner Klasse sind wir alle gute Freunde.	S_1_SI_2	
	Ich vertrage mich mit meinen Mitschülern gut.	S_1_SI_3	
	Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.	S_1_SI_4	
Soziales Integriertsein (t2-t4) ^b	Ich bin sehr gerne mit meinen Mitschülern zusammen.	S_2_SI_1	
	In meiner Klasse sind wir alle gute Freunde.	S_2_SI_2	
	Ich vertrage mich mit meinen Mitschülern gut.	S_2_SI_3	
	Ich bin in meiner Klasse beliebt.	S_2_SI_4	
	Ich ärgere meine Mitschüler oft. *	S_2_SI_5	
Ausgeschlossenensein (nur t1)	Ich fühle mich in meiner Klasse allein.	S_1_AGS_1	
	Ich bin in meiner Klasse nicht beliebt.	S_1_AGS_2	
	Ich ärgere meine Mitschüler oft.	S_1_AGS_3	

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt; ^a Adaption von Rauer und Schuck (2004); ^b adaptiert von Haerberlin et al. (2003) und Eigenkonstruktion; ^c Adaption von Rauer und Schuck (2004) und Eigenkonstruktion.

3.1.15 Bullying (t2-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Bullying Opfer-Perspektive ^a	In der letzten Woche hat mich ein Mitschüler schlecht behandelt.	S_2_BULOP_1	nie, manchmal, oft, immer
	In der letzten Woche haben mich meine Mitschüler beschimpft oder mir Schimpfwörter nachgerufen.	S_2_BULOP_2	
	In der letzten Woche haben mich meine Mitschüler nicht mitspielen lassen.	S_2_BULOP_3	
	In der letzten Woche hat mich ein Mitschüler ausgelacht.	S_2_BULOP_4	
	In der letzten Woche hat einer meiner Mitschüler schlimme Sachen über mich erzählt.	S_2_BULOP_5	
	In der letzten Woche hat mich einer meiner Mitschüler geschlagen oder absichtlich verletzt.	S_2_BULOP_6	
Bullying Täter-Perspektive ^b	In der letzten Woche habe ich einen Mitschüler schlecht behandelt.	S_2_BULTP_1	
	In der letzten Woche habe ich einen Mitschüler beschimpft oder ihm Schimpfwörter nachgerufen.	S_2_BULTP_2	
	In der letzten Woche habe ich einen Mitschüler nicht mitspielen lassen.	S_2_BULTP_3	
	In der letzten Woche habe ich einen Mitschüler ausgelacht.	S_2_BULTP_4	
	In der letzten Woche habe ich über einen Mitschüler schlimme Sachen erzählt.	S_2_BULTP_5	
	In der letzten Woche habe ich einen Mitschüler geschlagen oder absichtlich verletzt.	S_2_BULTP_6	

Anmerkung. ^a Adaption von Schillmöller (2009) und Whitney und Smith (1993); ^b Adaption von Schillmöller (2009).

3.1.16 Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson (t1-4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson (t1)	Meine Lehrer reden freundlich mit mir.	S_1_ANG_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Meine Lehrer werden ärgerlich mit mir, wenn ich etwas falsch mache.*	S_1_ANG_2	
	Meine Lehrer haben Zeit für mich.	S_1_ANG_3	
	Ich habe das Gefühl, das meine Lehrer mich mögen.	S_1_ANG_4	
Gefühl des Angenommenseins durch die Lehrperson (t2-t4)	Meine Lehrer reden freundlich mit mir.	S_2_ANG_1	
	Meine Lehrer sind gerecht zu mir.	S_2_ANG_2	
	Meine Lehrer haben Zeit für mich.	S_2_ANG_3	
	Ich habe das Gefühl, das meine Lehrer mich mögen.	S_2_ANG_4	

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt; ^a Adaption von Rauer und Schuck (2004) und Wild (1999).

3.1.17 Unterrichtsqualität (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Klassenführung ^a	Im Unterricht wird bei uns viel Zeit vertrödelt.*	S_1_KF_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Im Unterricht dauert es lange, bis alle Schüler anfangen zu arbeiten.*	S_1_KF_2	
	Meine Mitschüler stören oft den Unterricht.*	S_1_KF_3	
	Meine Mitschüler hören oft nicht darauf, was meine Lehrer sagen.*	S_1_KF_4	
Angemessenheit der Aufgabe ^b	Jetzt geht es darum, wie schwer Du die Aufgaben findest, die Du im Unterricht machen sollst. Hier siehst Du wieder die Leiter. Die 1 bedeutet, dass du die Aufgaben im Unterricht meistens viel zu leicht findest. Die 10 bedeutet, dass du die Aufgaben im Unterricht meistens viel zu schwer findest. Die fünf bedeutet, dass Du die Aufgaben nicht zu leicht und nicht zu schwer findest. Wie findest Du die Aufgaben im Unterricht meistens?	S_1_AA	1-10
Kognitive Aktivierung ^b	Jetzt habe ich noch eine Frage zum Unterricht: Die Zahl 10 bedeutet, dass Du richtig stark nachdenken musst, um im Unterricht Aufgaben zu lösen. Die Zahl 1 bedeutet, dass Du überhaupt nicht viel nachdenken musst, um im Unterricht Aufgaben zu lösen. Wie stark musst Du im Unterricht nachdenken, um Aufgaben zu lösen?	S_1_KA	1-10

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt; ^a Adaption von Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität der Freien Universität Berlin und Quellenberg, (2009) sowie Eigenkonstruktion; ^b Eigenkonstruktion.

3.1.18 Stigmatisierung in der Schule (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Stigmatisierung in der Schule (nur t1)	Ich werde von anderen Kindern gehänselt, weil ich in der Schule mehr Hilfe brauche.	S_1_STIG_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Exklusives Setting: Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich auf dieser Schule bin. / Inklusives Setting: Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich Aufgaben oft in einem anderen Raum mache.	S_1_STIG_2	
	Ich finde es blöd, auf dieser Schule zu sein.	S_1_STIG_3	
	Exklusives Setting: Ich erzähle niemandem, dass ich auf dieser Schule bin. / Inklusives Setting: Ich erzähle niemandem, dass ich andere Aufgaben bekomme als andere Kinder.	S_1_STIG_4	
	Ich würde am liebsten auf einer anderen Schule sein.	S_1_STIG_5	
Stigmatisierung in der Schule, inklusive Settings (t2-t4)	Ich werde von anderen Kindern geärgert, weil ich in der Schule mehr Hilfe brauche als andere Kinder.	S_2_STIG_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich nicht so gut in der Schule bin.	S_2_STIG_2	
	Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich andere Aufgaben bekomme.	S_2_STIG_3	
	Ich erzähle niemandem, dass ich andere Aufgaben bekomme als andere Kinder.	S_2_STIG_4	
	Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich Aufgaben oft in einem anderen Raum mache.	S_2_STIG_5	
Stigmatisierung in der Schule, exklusives Setting (t2-t4)	Ich finde es blöd, auf dieser Schule zu sein.	S_2_STIG_6	
	Ich erzähle niemandem, dass ich auf dieser Schule bin.	S_2_STIG_7	
	Andere Kinder machen sich lustig darüber, dass ich auf dieser Schule bin.	S_2_STIG_8	
	Ich würde am liebsten auf einer anderen Schule sein.	S_2_STIG_9	

Anmerkung. Adaption von Schulze, Stuart & Riedel-Heller (2009) und Rothärmel et al. (2006) und Eigenkonstruktion.

3.1.19 Instruktionsverhalten der Eltern (t1-t4)

Stell dir bitte folgende Situation vor: Deine Lehrerin zeigt Deinen Eltern Dein Arbeitsheft. Darin hast Du viele Aufgaben falsch gemacht. Ich will jetzt von Dir wissen, was Deine Eltern nun machen.

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Autonomieunterstützung	Meine Eltern machen mir Mut, dass ich die Aufgaben bestimmt besser machen kann.	S_1_AU_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Meine Eltern fragen mich, wie sie mir helfen können.	S_1_AU_2	
	Meine Eltern überlegen mit mir, wie ich mich verbessern kann.	S_1_AU_3	
	Meine Eltern suchen mit mir gemeinsam nach der richtigen Lösung.	S_1_AU_4	
Psychologische Kontrolle	Meine Eltern sagen mir, dass ich meine Schulaufgaben üben muss.	S_1_PK_1	
	Meine Eltern werfen mir vor, dass ich zu wenig an die Schule denke.	S_1_PK_2	
	Meine Eltern sagen mir, dass sie mich bestrafen, wenn ich in der Schule nicht besser werde.	S_1_PK_3	
	Meine Eltern schimpfen mit mir.	S_1_PK_4	
Verhaltenskontrolle	Meine Eltern versprechen mir etwas Schönes, wenn ich in der Schule besser werde.	S_1_VK_1	
	Meine Eltern versprechen mir etwas zu schenken, wenn ich in der Schule mehr Aufgaben richtig mache.	S_1_VK_2	
	Meine Eltern sagen, dass ich etwas Schönes bekomme, wenn ich in der Schule besser werde.	S_1_VK_3	
	Meine Eltern sagen, dass sie mir einen Wunsch erfüllen, wenn ich in der Schule mehr Aufgaben richtig mache.	S_1_VK_4	

Anmerkung. Adaption von FUnDuS-Projektteam (2015) und Eigenkonstruktion.

3.1.20 Familiärer Hintergrund (t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Wohlbefinden in der Familie ^a	Hier siehst Du wieder die Leiter. Die höchste Stufe, die Zahl 10, bedeutet, dass es Dir in der Schule richtig gut geht. Die unterste Stufe, die Zahl 1, bedeutet, dass es Dir in der Schule richtig schlecht geht. Wie geht es Dir in der Schule? Wo stehst Du auf der Leiter?	S_1_WBF	1-10
Anregungsgehalt der Familie ^b	Wie viele Bücher gibt es bei Dir ungefähr zu Hause?	S_1_BUCH	10, 25, 100, 200, >200
Besitz verschiedener Wohlstandsgüter ^c	Hast Du zu Hause ein eigenes Zimmer?	S_1_BES_1	Ja / Nein
	Hast Du zu Hause einen Schreibtisch oder anderen Tisch nur für Dich?	S_1_BES_2	
	Hast Du zu Hause einen Computer, den Du benutzen darfst?	S_1_BES_3	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert; ^a UNICEF (2007); ^b PARS-Projektteam (2008-2011), ^c Wocken (2005).

3.1.21 Motivationsregulation (t2-t4 / t1-t4)

Konstrukte / Subskala	Item	SPSS Variable (nur t1)	Antwortoptionen
Selbstwirksamkeit für Motivationsregulation (t2-t4)	Ich schaffe es dann trotzdem immer, meine Aufgaben zu machen.	S_2_SMR_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich kann mich selbst dazu überreden gut mitzumachen.	S_2_SMR_2	
	Ich bringe mich selbst dazu, meine Aufgaben zu machen.	S_2_SMR_3	
	Ich schaffe es dann trotzdem mir zu sagen, dass ich die Aufgaben machen muss.	S_2_SMR_4	
Steigerung der Selbstwirksamkeit (t2-t4)	Ich sage zu mir: „Komm, ich schaffe das.“	S_2_STSSW_1	
	Ich sage zu mir: "Wenn ich mich anstrengte, schaffe ich alle Aufgaben."	S_2_STSSW_2	
	Ich sage zu mir: „Ich bin gut. Ich krieg das hin.“	S_2_STSSW_3	
Strategie Umweltkontrolle (t2-t4)	Wenn es in der Klasse zu laut ist, suche ich mir einen ruhigen Platz zum Arbeiten.	S_2_UK_1	
	Wenn es in der Klasse zu laut ist, sage ich den anderen, sie sollen leise sein.	S_2_UK_2	
	Ich räume erst mal alle Sachen vom Tisch, die ich nicht mehr brauche.	S_2_UK_3	
	Ich stelle immer nur die Sachen auf den Tisch, die ich für die Aufgabe brauche.	S_2_UK_4	
Selbstbelohnung (t1-t4)	Ich mache nach den Hausaufgaben etwas Schönes, um mich zu belohnen.	S_1_SBL_1	
	Wenn ich mit den Hausaufgaben fertig bin, dann belohne ich mich.	S_1_SBL_2	
	Ich mache nach den Hausaufgaben etwas Schönes als Belohnung.	S_1_SBL_3	
	Damit ich bei den Hausaufgaben besser durchhalte, nehme ich mir etwas Schönes für hinterher vor.	S_1_SBL_4	

Anmerkung. Eigenkonstruktion in Anlehnung an Zimmerman, Bandura und Martinez-Pons (1992) sowie Wolters (2003).

3.1.22 Distraktoren (t1-t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ich bin sechs Jahre alt.	S_1_T_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
Ich habe grüne Haare.	S_1_T_2	
Ich wohne in Amerika.	S_1_T_3	
Ein Hund macht "miau".	S_1_T_4	
Ich gehe in den Kindergarten.	S_1_T_5	
Ich gehe in die zehnte Klasse.	S_1_T_6	
Ich bin gerade im Zoo.	S_1_T_7	
Ich bin ein Mädchen.	S_1_T_8	
Ich habe einen Elefanten als Haustier.	S_2_T_9	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert; Eigenkonstruktion.

3.1.23 Unterschiede neue und Grundschule (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang:	Ich habe ältere Geschwister, die schon auf der Schule sind, auf die ich kommen werde.	S_4_UNTER_A1_1	ja, nein, vielleicht
	Ich kenne andere Kinder, die jetzt schon auf der Schule sind, auf die ich kommen werde.	S_4_UNTER_A1_2	
	Andere Kinder aus meiner jetzigen Klasse werden ab dem nächsten Schuljahr auch auf derselben Schule wie ich sein.	S_4_UNTER_A1_3	
	Meine beste Freundin/mein bester Freund wird auch auf die Schule gehen, auf die ich kommen werde.	S_4_UNTER_A1_4	
Nach Übergang:	Ich habe ältere Geschwister, die schon auf der Schule waren, auf die ich gekommen bin.	S_4_UNTER_B1_1	ja, nein
	Ich kannte andere Kinder, die schon auf der Schule waren, auf die ich gekommen bin.	S_4_UNTER_B1_2	
	Andere Kinder aus meiner alten Klasse sind seit dem letzten Schuljahr auch auf dieselbe Schule wie ich gegangen.	S_4_UNTER_B1_3	
	Meine beste Freundin/mein bester Freund geht auch auf die Schule, auf die ich gekommen bin.	S_4_UNTER_B1_4	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

3.1.24 Belastungserleben beim Übergang (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang:	An der neuen Schule wird alles viel schwerer für mich.	S_4_BELAST_A2_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	An der neuen Schule wird alles viel leichter für mich.	S_4_BELAST_A2_2	
	In der neuen Schule werde ich mich am Anfang gut eingewöhnen können.	S_4_BELAST_A2_3	
Nach Übergang:	An der neuen Schule ist alles viel schwerer für mich.	S_4_BELAST_B2_1	stimmt genau
	An der neuen Schule ist alles viel leichter für mich.	S_4_BELAST_B2_2	
	In der neuen Schule konnte ich mich am Anfang gut eingewöhnen.	S_4_BELAST_B2_3	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

3.1.25 Veränderung mit dem Übergang (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang	Wie gerne wirst Du Deinen neuen Klassenlehrer mögen?	S_4_VERAN_A3_1	viel weniger, weniger, etwas lieber, viel lieber
	Wie gut werden Dich Deine Eltern in schulischen Dingen unterstützen?	S_4_VERAN_A3_2	viel schlechter, schlechter, etwas besser, viel besser
	Wie gern wirst Du Deine neuen Mitschüler mögen?	S_4_VERAN_A3_3	viel weniger, weniger, etwas lieber, viel lieber
	Was glaubst Du, wie beliebt wirst Du in Deiner neuen Klasse sein?	S_4_VERAN_A3_4	viel weniger beliebt, weniger beliebt, etwas beliebt viel beliebter
	Wie oft wird Dir der Unterricht Spaß machen?	S_4_VERAN_A3_5	viel seltener, seltener, etwas häufiger, viel häufiger
Nach Übergang	Wie gerne magst Du Deinen neuen Klassenlehrer?	S_4_VERAN_B3_1	viel weniger, weniger, etwas lieber, viel lieber
	Wie gut unterstützen Dich Deine Eltern in schulischen Dingen?	S_4_VERAN_B3_2	viel schlechter, schlechter, etwas besser, viel besser
	Wie gern magst Du Deine neuen Mitschüler?	S_4_VERAN_B3_3	viel weniger, weniger, etwas lieber, viel lieber
	Was glaubst Du, wie beliebt bist Du in Deiner neuen Klasse?	S_4_VERAN_B3_4	viel weniger beliebt, weniger beliebt, etwas beliebt viel beliebter
	Wie oft macht Dir der Unterricht Spaß?	S_4_VERAN_B3_5	viel seltener, seltener, etwas häufiger, viel häufiger

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

3.1.26 Externale Lernmotivation (nur t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Warum strengst du dich bei den Aufgaben zum Rechnen an?		
Weil von mir erwartet wird, dass ich meine Aufgaben zum Rechnen mache.	S_4_EXMO_1	stimmt nicht,
Damit ich keinen Ärger mit meinem Lehrer bekomme.	S_4_EXMO_2	stimmt kaum,
Damit mich mein Lehrer lobt.	S_4_EXMO_3	stimmt ziemlich,
Damit ich keinen Ärger mit meinen Eltern bekomme.	S_4_EXMO_4	stimmt genau

Anmerkung. Wild und Krapp (1995).

3.2 Lehrerbefragung t1

Erhebungszeitraum:

Oktober 2012 bis Februar 2013

Die Befragung umfasste einschließlich Instruktionen und Ende 35 Seiten. Die Darstellung der Konstrukte erfolgt weitgehend in der Reihenfolge des Fragebogens. Zur Orientierung sind die jeweiligen Seitenzahlen bezogen auf die Online-Befragung angegeben.

Anmerkung zu den Variablenbezeichnungen / SPSS Variable:

Die Bezeichnung der fortlaufenden Variablen setzt sich systematisch zusammen aus "L_" für Lehrerfragebogen gefolgt von "1_" für den Messzeitpunkt, Kürzel des Konstrukts und Itemkennziffer (bei 3 Items 1-3).

3.2.1 Zuordnungsvariablen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
	Schulcode	L_1_SCHULE	
	Klassencode	L_1_KLASSE_1	
	Zweiter Klassencode	L_1_KLASSE_2	
	Zuordnung Schule / Klasse	SCHULE_KLASSE_1	
	Lehrercode	LEHRERCODE	

3.2.2 Demografische Angaben

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Geschlecht	Sind Sie männlich oder weiblich?	L_1_GESCHL	Männlich, weiblich
Alter	Bitte geben Sie ihr Alter an	L_1_ALTER	Offen
Profession	Ich bin...	L_1_PROF	Grundschullehrer/Grundschullehrerin; Sonderpädagoge/Sonderpädagogin
Schulform	Die genannte Klasse befindet sich an einer...	L_1_SCHULF	Förderschule, Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht / einer Integrationsklasse, Grundschule mit Unterstützung durch ein Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF)
Fördersetting	Setting IN/EX	L_1_SETTING_INEX	Inklusiv, exklusiv
Dauer der Berufstätigkeit insgesamt	Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie schon als Lehrerin/Lehrer tätig?	L_1_DBFT_INS	Offen
Dauer der Berufstätigkeit GU	Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie schon in einer Klasse mit Gemeinsamem Unterricht/einer Integrationsklasse tätig?	L_1_DBFT_GU	Offen
Dauer der Berufstätigkeit KsF	Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie schon in einer Klasse tätig, die mit einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung (KsF) kooperiert?	L_1_DBFT_KSF	Offen
Dauer der Berufstätigkeit FS	Wie viele Jahre (einschließlich des laufenden Schuljahres) sind Sie schon an einer Förderschule tätig?	L_1_DBFT_FS	Offen

3.2.3 Rahmenbedingungen der Förderung (S. 5/6) / Doppelbesetzung (S. 21)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vorrangiges Fördersetting (bei Sonderpädagog/innen in inklusiven Settings) <i>(IBUS)</i>	In welchem Setting führen Sie Ihre Fördermaßnahmen vorrangig durch?	L_1_SETTING	Im Klassenunterricht ; In Einzel- oder Kleingruppenförderung ; In einer Kombination dieser Organisationsformen; Sonstiges
Klassengröße	Wie viele Kinder besuchen Ihre Klasse?	L_1_SUS	Offen
Davon Kinder mit einem Förderschwerpunkt,dem Förderschwerpunkt Lernen:	L_1_SUS_L	
	... dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung:	L_1_SUS_ESE	
	... dem Förderschwerpunkt Sprache:	L_1_SUS_SPR	
Davon Kinder mit zwei / drei Förderschwerpunkten	Lernen und Emotionale und soziale Entwicklung:	L_1_SUS_L_ESE	
	Lernen und Sprache:	L_1_SUS_L_SPR	
	Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache:	L_1_SUS_L_ESE_SPR	
	Davon Kinder mit einem anderen Förderschwerpunkt:	L_1_SUS_SONST	
Anzahl der Lehrer in der Klasse	Wie viele verschiedene GrundschullehrerInnen und SonderpädagogInnen (Sie eingeschlossen) sind in einer normalen Schulwoche in Ihrer Klasse aktiv?	L_1_ANZLEHR	
Häufigkeit Doppelbesetzung	Etwa zu wie viel Prozent erfolgt Ihr Unterricht in einer Doppelbesetzung?	L_1_DOPPELBESETZUNG_1	Gar nicht, 1-25%, 26-50%, 51-75%, 75-100%
Doppelbesetzung	Welche Personen sind an der Doppelbesetzung beteiligt?	L_1_DOPPELBESETZUNG_2	Offen

3.2.4 Angebote zum Sozialverhalten (S. 9) / Ausstattungsmerkmale der Schule (S. 10)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Zusätzliche Angebote „Sozialverhalten“ ^a	Trainingsraum	L_1_PROGR_01	Mehrfachauswahl
	Schulmediation durch LehrerInnen	L_1_PROGR_02	
	Peermediation	L_1_PROGR_03	
	Streitschlichterprogramm	L_1_PROGR_04	
	Faustlos	L_1_PROGR_05	
	Gewaltfreie Kommunikation	L_1_PROGR_06	
	Gestaltete Pause	L_1_PROGR_07	
	Supervision	L_1_PROGR_08	
	Kollegiale Fallberatung	L_1_PROGR_09	
	JeKi	L_1_PROGR_10	
	Bewegte Schule	L_1_PROGR_11	
	Andere, und zwar:	L_1_PROGR_12	
	Andere, und zwar:	L_1_PROGR_13	
Räumlichkeiten ^b	Für sonderpädagogische Fördermaßnahmen stehen zusätzliche Arbeitsräume zur Verfügung.	L_1_AUSST_1	Ja, nein
	Die Klassenzimmer können von den Lehrkräften als Arbeitszimmer (bspw. zur Unterrichtsvorbereitung) genutzt werden.	L_1_AUSST_2	
	Für meine Arbeit steht mir in der Schule permanent ein Telefon zur Verfügung.	L_1_AUSST_3	
	Unsere Schule ist adäquat mit Materialien für den Unterricht ausgestattet.	L_1_AUSST_4	
	Unsere Schule verfügt über Computerarbeitsplätze mit Internetanschluss für Lehrkräfte.	L_1_AUSST_5	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. ^a Stelling (unveröffentlicht); ^b Adaption von Bos et al. (2010).

3.2.5 Schul- und Klassenklima / Wohlbefinden der Schüler / Partizipation (S. 8/14/15)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Schulklima ^c	Das Klima in meiner Schule empfinde ich als positiv	L_1_KLIMA_S	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
Klassenklima ^c	Das Klima in meiner Klasse empfinde ich als positiv.	L_1_KLIMA_K	
Schulisches Wohlbefinden Schüler ^a	An dieser Schule fühlen sich die SchülerInnen wohl.	L_1_SWB_1	
Schulisches Wohlbefinden von Schülern mit SFB-L ^a	An dieser Schule fühlen sich SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen genauso wohl wie die anderen SchülerInnen.	L_1_SWB_2	
Lehrer/Schüler-Verhältnis ^b	Im Allgemeinen herrscht ein freundlicher Umgangston zwischen Lehrkräften und SchülerInnen.	L_1_SKLIMA_1	
	Die Meinung der SchülerInnen kümmert die meisten Lehrkräfte wenig. (-)	re_I_L_1_SKLIMA_2	
	Ich habe hier schon oft erlebt, dass SchülerInnen lächerlich gemacht wurden. (-)	re_I_L_1_SKLIMA_3	
	Die meisten Lehrkräfte bemühen sich, dass auch die schwächeren SchülerInnen mitkommen.	L_1_SKLIMA_4	
	An dieser Schule zählen nur die Schulleistungen der besten SchülerInnen. (-)	re_I_L_1_SKLIMA_5	
	Probleme von einzelnen SchülerInnen werden an unserer Schule sehr ernst genommen.	L_1_SKLIMA_6	
Partizipation ^c	An unserer Schule können alle SchülerInnen gleichermaßen teilhaben.	L_1_PART_1	
	An unserer Schule können die SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gleichermaßen teilhaben wie SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf.	L_1_PART_2	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Items beginnend mit "re_I_" sind bereits rekodiert. ^a Stelling (unveröffentlicht); ^b Adaption von Bos et al. (2010), ^c Eigenkonstruktion.

3.2.6 Kommunikation im Kollegium (S. 16)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Unter den Lehrkräften in unserem Kollegium herrscht Konsens über die Schulphilosophie.	L_1_KOMM_1	Stimme überhaupt
Meinungsdifferenzen behindern die Zusammenarbeit in unserem Kollegium. (-)	L_1_KOMM_2	nicht zu, stimme eher
Es gibt oft Unstimmigkeiten zwischen Gruppen im Kollegium. (-)	L_1_KOMM_3	nicht zu, stimme eher
Ich bin zufrieden mit der Kommunikation im Kollegium.	L_1_KOMM_4	zu, stimme voll und
Unterschiedliche pädagogische Ansätze von KollegInnen werden mit Wertschätzung diskutiert.	L_1_KOMM_5	ganz zu
Die Arbeit der FörderschullehrerInnen wird von den Grundschullehrkräften häufig nicht akzeptiert. (-)	L_1_KOMM_6	

Anmerkung. Items mit (-) sind umgekehrt gepolt. *Quellenberg (2009), Steinert et al. (2003) und Abs et al. (2007)*

3.2.7 Teamstrukturen (S. 17)

Sind Sie in einer oder mehreren der folgenden Teamstrukturen eingebunden?

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Klassenteam / Team-Teaching.	L_1_TEAM_1	Auswahl
Seit:	L_1_TEAM_1T	Offen
Jahrgangsteams (Teambildung aller Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe) mit regelmäßigen Teambesprechungen.	L_1_TEAM_2	Auswahl
Seit:	L_1_TEAM_2T	Offen
Klassenteams (z.B. Klassenleitungs-Tandem) mit regelmäßigen Teambesprechungen.	L_1_TEAM_3	Auswahl
Seit:	L_1_TEAM_3T	Offen
Fachkonferenz.	L_1_TEAM_4	Auswahl
Seit:	L_1_TEAM_4T	Offen
Arbeitsgruppen des Kollegiums (mit Entwicklungsarbeit an Konzept oder Programmteilen, neuen Vorhaben / Angeboten etc.).	L_1_TEAM_5	Auswahl
Seit:	L_1_TEAM_5T	Offen
Sonstige,	L_1_TEAM_6	Auswahl
und zwar/seit:	L_1_TEAM_6T	Offen

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert.

3.2.8 Zufriedenheit im Kollegium (S. 11)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Zufriedenheit ^a	Ich würde die Lehrkräfte an dieser Schule als eine zufriedene Gruppe beschreiben.	L_1_KOL_ZUFR	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Ich bin zufrieden mit der Organisation unseres Schulbetriebs.	L_1_ZUFR_ORGA	
	Ich bin zufrieden mit der Unterstützung durch die Schulleitung.	L_1_ZUFR_SL	
Konsens des Kollegiums, Schulregeln ^b	An unserer Schule gibt es Schulregeln, die von allen LehrerInnen akzeptiert werden und im Schulalltag Anwendung finden.	L_1_KOL_REGELN	
Fortbildung ^c	Unsere Schule bietet mir ausreichend Zeit für meine berufliche Fortbildung.	L_1_FORTBILDUNG	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Bos et al. (2010), ^a Adaption von Gerecht et al. (2007) und Bos et al. (2010), ^b Stelling (unveröffentlicht)

3.2.9 Pädagogisches Leitbild (S. 11-13)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Pädagogisches Leitbild	An unserer Schule gibt es ein gemeinsames pädagogisches Leitbild, welches für meine pädagogische Arbeit handlungsleitend ist.	L_1_PAEDLEITBILD	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Ich und meine KollegInnen an meiner Schule haben eine gemeinsame Vorstellung davon, wie Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen optimal gefördert werden können.	L_1_KOL_FOERDERUNG	
	Ich und meine KollegInnen an meiner Schule haben eine gemeinsame Vorstellung davon, wie ein guter Unterricht für alle SchülerInnen umgesetzt werden kann.	L_1_KOL_UNTERRICHT	
	Ich und meine KollegInnen an meiner Schule haben eine gemeinsame Vorstellung davon, welche Rahmenbedingungen wir schaffen können, damit alle Kinder sich wohlfühlen.	L_1_KOL_SWB	
Leitbild Integration	An unserer Schule gibt es ein auf Integration bzw. Inklusion bezogenes Konzept oder Leitbild.	L_1_KOL_LB	Ja, nein
Wenn ja, Leitbild Integration Umsetzung	Dieses Konzept bzw. Leitbild wird von allen KollegInnen an unserer Schule im Rahmen ihrer Möglichkeiten umgesetzt.	L_1_KOL_LB_UMSETZUNG	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Stelling (unveröffentlicht).

3.2.10 Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung (S. 14/15)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Wir Lehrer können auch mit "schwierigen" Schülern an dieser Schule klarkommen.	L_1_KOLSW_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
Ich glaube an das starke Innovationspotenzial in unserem Lehrerkollegium, mit dem wir auch unter widrigen Umständen Neuerungen durchsetzen können.	L_1_KOLSW_2	
Ich bin davon überzeugt, dass wir als LehrerInnen gemeinsam für pädagogische Qualität sorgen können, auch wenn die Ressourcen der Schule geringer werden sollten.	L_1_KOLSW_3	
Trotz der Systemzwänge können wir die pädagogische Qualität unserer Schule verbessern, weil wir ein gut eingespieltes und leistungsfähiges Team sind.	L_1_KOLSW_4	
Ich habe Vertrauen, dass wir LehrerInnen es an unserer Schule gemeinsam schaffen werden, pädagogische Projekte in die Tat umzusetzen, auch wenn Schwierigkeiten auftreten.	L_1_KOLSW_5	
Es gelingt uns, auch "schwierige" Eltern von unseren pädagogischen Zielen zu überzeugen.	L_1_KOLSW_6	
Ich bin mir sicher, dass wir LehrerInnen durch gemeinsames Handeln auch dann ein gutes Schulklima erzeugen können, wenn uns die Arbeit über den Kopf wächst.	L_1_KOLSW_7	

Anmerkung. Schwarzer und Jerusalem (1999), Items 1 und 6 adaptiert.

3.2.11 Kooperation (Häufigkeit) (S. 18/19)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Unterrichtsbezogener Erfahrungsaustausch ^a	Austausch von Unterrichtserfahrungen.	L_1_KOOPUNT_1	Einmal im Jahr oder seltener, mehrmals im Halbjahr, einmal monatlich, einmal wöchentlich
	Weitergabe neuer pädagogischer Ideen.	L_1_KOOPUNT_2	
	Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf eine spezifische Unterrichtseinheit.	L_1_KOOPUNT_3	
	SchülerInnenverhalten im Unterricht.	L_1_KOOPUNT_4	
	Austausch von Unterrichtsmaterialien und Ressourcen.	L_1_KOOPUNT_5	
	Lernbedürfnisse einzelner Schülerinnen und Schüler.	L_1_KOOPUNT_6	
	Persönliche Unzufriedenheit bzw. Probleme mit der Arbeit.	L_1_KOOPUNT_7	
Beurteilung von SuS ^b	Die Förderplanung für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt Lernen.	L_1_KOOPBEU_1	
	Beurteilung von SchülerInnen	L_1_KOOPBEU_2	
	Der Lernzuwachs einzelner SchülerInnen	L_1_KOOPBEU_3	
schulisches Wohlbefinden, Klassenklima, Schulklima ^c	Das schulische Wohlbefinden der SchülerInnen unserer Schule	L_1_KOOPSWB_1	
	Mobbing oder Bullying unter den SchülerInnen unserer Schule.	L_1_KOOPSWB_2	
	Der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht.	L_1_KOOPSWB_3	
	Die Planung und Durchführung von Maßnahmen, die das Wohlbefinden der Kinder unserer Schule fördern soll.	L_1_KOOPSWB_4	
	Das Klassenklima in meiner Klasse.	L_1_KOOPSWB_5	
	Die Planung und Durchführung von Maßnahmen, die den sozialen Umgang zwischen den SchülerInnen verbessern sollen.	L_1_KOOPSWB_6	

Anmerkung. ^a Gerecht et al. (2007), Item 5 adaptiert; ^b Gerecht et al. (2007) und Eigenkonstruktion; ^c Stelling (unveröffentlicht).

3.2.12 Unterrichtsorganisation (Regler) (S. 22)

Wie verhält sich in Ihrem Unterricht das Ausmaß der Binnendifferenzierung zu den Fördern der äußeren Differenzierung?

Bitte stellen Sie den Regler ein.

SPSS Variable: L_1_UNTGESTALTUNG

Vor allem binnen- differenzierter Unterricht	Binnendifferenzierter Unterricht häufiger als äußere Differenzierung	Binnendifferenzierter Unterricht und Formen äußerer Differenzierung halten sich die Waage	Formen äußerer Differenzierung häufiger als binnendifferenzierter Unterricht	Vor allem Formen der äußeren Differenzierung
-------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

Anmerkung. Dieses Item wurde nicht als Skala konzipiert. Eigenkonstruktion.

3.2.13 Didaktisch-methodische Schwerpunktsetzung (S. 23)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Direkte Instruktion: Fragen-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Lehrervortrag, an der Fachsystematik orientierte Wissensvermittlung.	L_1_DIDAKT_1	Nie oder seltener als einmal in der Wochen, einmal in der Woche, mehrmals in der Woche, täglich
Konstruktivistischer Unterricht: Problemorientierter Zugang, Betonung des Lösungsprozesses statt des Ergebnisses, Offenheit von Aufgabenstellungen, Schüler formulieren und überprüfen gezielt Hypothesen, Situierung von Aufgaben in alltagsrelevanten Kontexten.	L_1_DIDAKT_2	
Individualisierender Unterricht: Differenzierung der Aufgaben in Bezug auf Schwierigkeitsgrad, Differenzierung der Lernzeit, individualisierende Leistungsrückmeldung.	L_1_DIDAKT_3	
Offener Unterricht: Wochenplanarbeit, Lernen an Stationen, vielfältiges Lernmaterial, räumliche Offenheit.	L_1_DIDAKT_4	
Selbstgesteuertes Lernen: Eigenständige Bearbeitung von Aufgaben, Förderung der Verwendung von Lernstrategien, Förderung der Selbstbeobachtung des Lernprozesses, Prinzip der minimalen Unterstützung durch die Lehrkraft.	L_1_DIDAKT_5	
Kooperatives Lernen: Lernen in Gruppen, Einsatz von Gruppentechniken, kooperative Aufgabenstruktur.	L_1_DIDAKT_6	
Projektunterricht: Lebensweltrelevante Themen, fächerübergreifende Projekte, Produktorientierung, Prozessplanung und -steuerung als Lerngegenstand.	L_1_PROJEKTUNT	Nie ; Einmal im Schuljahr ; Einmal im Halbjahr ; Mehrmals im Halbjahr

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006)

3.2.14 Selbstberichtete Unterrichtspraxis (S. 24/25/28/29)

3.2.14.1 Methoden, Arbeits- und Sozialformen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Offener / Individualisierter Unterricht ^a	lasse ich die SchülerInnen Dinge präsentieren, die sie vorher erarbeitet haben.	L_1_UNT_OF_1	Nie oder seltener als einmal in der Wochen, einmal in der Woche, mehrmals in der Woche, täglich
	arbeiten die SchülerInnen an Stationen.	L_1_UNT_OF_2	
	arbeiten die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen nach einem individuellen Arbeitsplan.	L_1_UNT_OF_3	
	arbeiten die SchülerInnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf nach einem individuellen Arbeitsplan.	L_1_UNT_OF_4	
	arbeiten die SchülerInnen selbständig an selbstgewählten Aufgaben.	L_1_UNT_OF_5	
	arbeiten die SchülerInnen an verschiedenen Projekten.	L_1_UNT_OF_6	
Kognitive Aktivierung (Häufigkeit) ^b	sollen die SchülerInnen miteinander über die Unterrichtsinhalte sprechen.	L_1_UNT_KA_FREQ_1	
	sollen die SchülerInnen etwas über oder als Reaktion auf Unterrichtsinhalte aufschreiben.	L_1_UNT_KA_FREQ_2	
Kooperative Sozialformen ^a	arbeiten die SchülerInnen in Partnerarbeit.	L_1_UNT_KO_1	
	setzte ich Gruppenarbeit ein.	L_1_UNT_KO_2	
	bestimmten die SchülerInnen selbst, ob sie allein, paarweise oder in Kleingruppen arbeiten.	L_1_UNT_KO_3	
Traditioneller/ Lehrerzentrierter Unterricht ^a	trage ich Inhalte vor, während die SchülerInnen zuhören.	L_1_UNT_TR_1	
	rede ich und stelle Fragen und einzelne SchülerInnen antworten.	L_1_UNT_TR_2	
	arbeite ich mit der gesamten Klasse.	L_1_UNT_TR_3	
	arbeiten die SchülerInnen jeder für sich an den gleichen Aufgaben.	L_1_UNT_TR_4	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. ^a Rakoczy, Buff und Lipowsky (2005) und Stelling (unveröffentlicht), teilweise adaptiert; ^b Adaption von Bos et al. (2010)

3.1.14.2 Kognitive Aktivierung, Adaptive Erleichterung, Differenzierung, Geplante Unterrichtsgestaltung, Lebensweltorientierung

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Kognitive Aktivierung ^a	Ich bemühe mich, Anforderungen zu stellen, welche die SchülerInnen herausfordern.	L_1_UNT_KA_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Ich bemühe mich, leistungsstärkere SchülerInnen gezielt zu fördern.	L_1_UNT_KA_2	
	Ich bemühe mich, Anforderungen zu stellen, die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen herausfordern.	L_1_UNT_KA_3	
Adaptive Erleichterung ^b	Ich führe im Unterricht gute Beispiele auf, um die Aufgaben verständlich zu machen.	L_1_UNT_ADAPERL	
Differenzierung ??	halte ich ein großes Angebot an Aufgaben bereit, das den Bedürfnissen der SchülerInnen und ihrem Fähigkeitsniveau angepasst ist.	L_1_DIFF_1	
	biete ich unterschiedlich differenzierte Aufgaben an, unter denen die SchülerInnen wählen können.	L_1_DIFF_2	
	Ich stelle Aufgaben, die alle SchülerInnen nach bestem Vermögen bearbeiten können.	L_1_DIFF_3	
	Ich gebe den SchülerInnen verschiedene Aufgaben, je nach ihrem Können.	L_1_DIFF_4	
Geplante Unterrichtsgestaltung ^c	In der Regel verlaufen meine Unterrichtsstunden `nach Plan`.	L_1_UNT_PLA_1	
	Meine Unterrichtsstunden enthalten fast immer mehrminütige Sequenzen, in denen ich von meinem Plan abweiche. (-)	L_1_UNT_PLA_2	
	Mir ist es wichtig, dass ich meinen Unterrichtsplan ziemlich genau einhalten kann.	L_1_UNT_PLA_3	
	Ich plane meine Unterrichtsstunden recht detailliert und zeitgenau (im Kopf und/oder auf dem Papier).	L_1_UNT_PLA_4	
Lebensweltorientierung ^d	Wenn ich im Unterricht mit den SchülerInnen etwas Neues erarbeite, gehe ich von ihren Erfahrungen und Alltagsbeispielen aus.	L_1_LWO	

Anmerkung. Einzelne Items sind keiner Skala zuzuordnen. ^a Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006) und Stelling (unveröffentlicht), teilweise adaptiert; ^b Adaption von Ramm et al. (2006); ^c Rakoczky, Buff und Lipowsky (2005), teilweise adaptiert; ^d Diel und Schmitt (2010).

3.1.14.3 Zielklarheit, Diagnose von Lernvoraussetzungen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Zielklarheit ^a	Ich gebe am Anfang des Unterrichts bekannt, was die SchülerInnen lernen sollen.	L_1_UNT_ZK_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Bevor der Unterricht beginnt, mache ich für alle SchülerInnen die Ziele klar.	L_1_UNT_ZK_2	
	Ich Sorge dafür, dass die Lernziele für die SchülerInnen transparent und nachvollziehbar sind.	L_1_UNT_ZK_3	
Diagnose von Lernvoraussetzungen ^b	Ich stelle zu Beginn eines neuen Themas die Vorkenntnisse der SchülerInnen fest.	L_1_DIAGN_1	
	Ich stelle zu Beginn eines Themas die individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen fest.	L_1_DIAGN_2	
	Ich reflektiere regelmäßig den Lernprozess der SchülerInnen.	L_1_DIAGN_3	

Anmerkung. ^a Adaption von Rakoczy, Buff und Lipowsky (2005) und Diel und Schmitt (2010); ^b Diel und Schmitt (2010), teilweise adaptiert.

3.2.15 Bezugsnormorientierung (S. 26)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Bezugsnormorientierung bei Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen	Wenn ich eine/n SchülerIn mit einem ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen beurteile, dann berücksichtige ich...		
	ob sich der/die SchülerIn, verglichen mit seinen früheren Leistungen, verbessert oder verschlechtert hat.	L_1_BNO_FSL_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu, alle SchülerInnen meiner Klasse haben einen ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen, Ich beurteile keine SchülerInnen ohne einen ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen
	wie der/die SchülerIn im Vergleich zur gesamten Klassen abgeschnitten hat.	L_1_BNO_FSL_2	
	ob der/die SchülerIn bestimmte, vor der Beurteilungssituation festgelegte Kriterien erreicht hat.	L_1_BNO_FSL_3	
Bezugsnormorientierung	Wenn ich eine eine/n SchülerIn ohne ausgewiesenen Förderschwerpunkt Lernen beurteile, dann berücksichtige ich...		
	ob sich der/die SchülerIn, verglichen mit seinen früheren Leistungen, verbessert oder verschlechtert hat.	L_1_BNO_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	wie der/die SchülerIn im Vergleich zur gesamten Klassen abgeschnitten hat.	L_1_BNO_2	
	ob der/die SchülerIn bestimmte, vor der Beurteilungssituation festgelegte Kriterien erreicht hat.	L_1_BNO_3	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Stelling (unveröffentlicht).

3.2.16 Lehrerselbstwirksamkeit/ Motivation (S. 27)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Selbstwirksamkeit ^a	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten SchülerInnen die fachlichen Inhalte zu vermitteln.	L_1_LSW_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner SchülerInnen engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)	L_1_LSW_2	
	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	L_1_LSW_3	
	Ich traue mir zu, die Begeisterung der Schülerinnen und Schüler für Schule und Unterricht zu wecken.	L_1_LSW_4	
	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischen SchülerInnen in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	L_1_LSW_5	
	Selbst wenn mein Unterricht gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	L_1_LSW_6	
Motivation (Höhe) ^b	Meine gegenwärtige Motivation zum Unterrichten ist sehr hoch.	L_1_MOTIVATION	

Anmerkung. Einzelne Items sind keiner Skala zuzuordnen. ^a Schwarzer und Jerusalem (1999), teilweise adaptiert; ^b Bos et al. (2009a)

3.2.17 Klassenführung / Langsamkeitstoleranz / Schülerorientierung (S. 30/31)

Es gelingt mir in meinem Unterricht...

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Klassenführung ^a	...die Lernzeit effektiv zu nutzen.	L_1_KLASF_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	...Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen klar zu formulieren.	L_1_KLASF_2	
	...Unterrichtsinhalte klar strukturiert zu vermitteln.	L_1_KLASF_3	
	...einen störungsfreien Unterricht sicherzustellen.	L_1_KLASF_4	
	...vereinbarte Verhaltensregeln durchzusetzen.	L_1_KLASF_5	
Langsamkeits- toleranz ^b	...zu tolerieren, dass manche SchülerInnen langsamer arbeiten oder mehr Zeit für eine Antwort benötigen als andere.	L_1_LANGSTOL	
Schülerorientierung ^c	...gerecht zu sein.	L_1_SCHORI_1	
	...den SchülerInnen in Ruhe zuzuhören.	L_1_SCHORI_2	
	...freundlich zu den SchülerInnen zu sein.	L_1_SCHORI_3	
	...mir Zeit für persönliche Anliegen und Probleme meiner SchülerInnen zu nehmen.	L_1_SCHORI_4	
	...niemanden zu bevorzugen.	L_1_SCHORI_5	

Anmerkung. Einzelne Items sind keiner Skala zuzuordnen. ^a Stelling (unveröffentlicht) und Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006), ^b Stelling (unveröffentlicht); ^c Adaption von Rauer und Schuck (2003)

3.2.18 Zielorientierung (S. 28/29/32)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Lernziel-orientierung ^a	In meinem Unterricht bemühe ich mich besonders, den individuellen Lernfortschritt von SchülerInnen zu würdigen, selbst wenn deren Leistungen unterdurchschnittlich sind.	L_1_LERNZO_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Ich berücksichtige ich bei der Beurteilung vor allem die individuellen Lernfortschritte der SchülerInnen.	L_1_LERNZO_2	
	Die Entwicklung einzelner SchülerInnen ist wichtiger als ein hohes Leistungsniveau der Klasse.	L_1_LERNZO_3	
Leistungsziel-orientierung ^b	In meinem Unterricht zeige ich der Klasse die Arbeiten der besten SchülerInnen als Beispiel für alle.	L_1_PERFZO_1	
	In meinem Unterricht ermutige ich die SchülerInnen dazu miteinander zu konkurrieren.	L_1_PERFZO_2	
	In meinem Unterricht sage ich SchülerInnen, wie ihre Leistung im Vergleich zu anderen SchülerInnen der Klasse einzuordnen ist.	L_1_PERFZO_3	
	In meinem Unterricht hebe ich besonders gute SchülerInnen als Beispiel für die anderen SchülerInnen der Klasse hervor.	L_1_PERFZO_4	

Anmerkung. ^a Midgley et al. (2000), eigene Übersetzung, Diel und Schmitt (2010) und Eigenkonstruktion; ^b Midgley et al (2000), eigene Übersetzung.

3.3. Lehrerbefragung t3

Erhebungszeitraum:

März bis Juni 2014

Die Konstrukte werden in der Reihenfolge des Fragebogens dargestellt.

Anmerkung zu den Variablenbezeichnungen / SPSS Variable:

Die Bezeichnung der fortlaufenden Variablen setzt sich systematisch zusammen aus "L_" für Lehrerfragebogen gefolgt von "3_" für den Messzeitpunkt, Kürzel des Konstrukts und Itemkennziffer (bei 3 Items 1-3).

3.3.1 Zuordnungsvariablen / Demografische Angaben

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Zuordnungsvariable Schule	Schulcode	
Zuordnungsvariable Klasse	Klassencode	
Zuordnungsvariable Lehrer/in	Lehrercode	
Geschlecht	L_3_GESCHL	
Alter	L_3_ALTER	
Profession	L_3_PROF	Grundschullehrer/in, Sonderpädagoge/in
Schulform	L_3_SCHULF	Förderschule (FS), Grundschule mit integrativem Unterricht (GU), Grundschule zu Kompetenzzentrum sonderpädagogische Förderung (KsF)
Setting IN/EX	L_3_Setting_INEX	berechnet (inklusive / exklusiv)
Dauer der Berufstätigkeit (einschließlich des laufenden Schuljahres)	L_3_DBFT_INS	
... im GU	L_3_DBFT_GU	
... im KsF	L_3_DBFT_KSF	
... im FS	L_3_DBFT_FS	
Vorrangiges Fördersetting	L_3_SETTING	Im Klassenunterricht / In Einzel- oder Kleingruppenförderung / In einer Kombination dieser Organisationsformen / Sonstiges

3.3.2 Unterrichtsbezogene Kooperation (Wichtigkeit)

Bitte geben Sie auf der linken Seiten an, **wie wichtig** Ihnen die einzelnen Aspekte sind und auf der rechten Seite **wie häufig** Sie diese praktizieren.

Falls Sie an mehreren Schulen arbeiten, beantworten Sie die Fragen bitte in Bezug auf die Schule, für welche Sie den Fragebogen ausfüllen bzw. an der die von uns befragten Schüler/innen unterrichtet werden.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Kommunikation	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.	L_3_KOOP_1	6-stufig: gar nicht, sehr
Unterricht	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	L_3_KOOP_2	
Kommunikation	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der Schüler/innen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.	L_3_KOOP_3	
Unterricht	Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtssequenzen.	L_3_KOOP_4	
Unterricht	Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	L_3_KOOP_5	
Kommunikation	Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.	L_3_KOOP_6,	
Unterricht	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	L_3_KOOP_7	
Kommunikation	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	L_3_KOOP_8	
Unterricht	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	L_3_KOOP_9	
Unterricht	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	L_3_KOOP_10	
-	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger Schüler/innen.	L_3_KOOP_11	
-	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.	L_3_KOOP_12	
Kommunikation	Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.	L_3_KOOP_13	

Anmerkung. Adaptiert von Keller-Schneider und Albisser, 2010; Einteilung in Subskalen nach Neumann (i.V.).

3.3.3 Unterrichtsbezogene Kooperation (Häufigkeit)

Bitte geben Sie auf der linken Seiten an, **wie wichtig** Ihnen die einzelnen Aspekte sind und auf der rechten Seite **wie häufig** Sie diese praktizieren.

Falls Sie an mehreren Schulen arbeiten, beantworten Sie die Fragen bitte in Bezug auf die Schule, für welche Sie den Fragebogen ausfüllen bzw. an der die von uns befragten Schüler/innen unterrichtet werden.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Kommunikation	Wir sprechen miteinander über unerfreuliche Unterrichtssituationen.	L_3_KOOP_1_H	6-stufig: fast nie, sehr oft
Unterricht	Wir sprechen die Überprüfung des Lern- und Leistungsstandes miteinander ab.	L_3_KOOP_2_H	
Kommunikation	Wir diskutieren unsere Erwartungen an das Verhalten der Schüler/innen, um einen gemeinsamen Nenner zu finden.	L_3_KOOP_3_H	
Unterricht	Wir entwickeln gemeinsam Unterrichtsequenzen.	L_3_KOOP_4_H	
Unterricht	Wir stellen einander Unterrichtsmaterialien zur Verfügung.	L_3_KOOP_5_H	
Kommunikation	Wir fragen einander nach Ideen, Sichtweisen und Meinungen.	L_3_KOOP_6_H	
Unterricht	Wir übernehmen Unterrichtsvorbereitungen voneinander.	L_3_KOOP_7_H	
Kommunikation	Wir vereinbaren übergeordnete Unterrichts- und Klassenziele.	L_3_KOOP_8_H	
Unterricht	Wir erstellen Quartalsplanungen gemeinsam.	L_3_KOOP_9_H	
Unterricht	Wir erarbeiten Unterrichtsmaterialien arbeitsteilig und stellen diese einander zur Verfügung.	L_3_KOOP_10_H	
-	Wir informieren uns gegenseitig über das Verhalten und den Leistungsstand unauffälliger Schüler/innen.	L_3_KOOP_11_H	
-	Wir geben einander Rückmeldungen und Impulse aufgrund von gegenseitigen Beobachtungen.	L_3_KOOP_12_H	
Kommunikation	Wir sprechen miteinander über erfreuliche Unterrichtssituationen.	L_3_KOOP_13_H	

Anmerkung. Adaptiert von Keller-Schneider und Albisser, 2010; Einteilung in Subskalen nach Neumann (i.V.).

3.3.4 Klassenführung / Individualisierung im Unterricht

Im Unterricht sind Lehrer/innen überwiegend auf sich gestellt. Wir möchten daher erfahren, wie Sie Ihren Unterricht gestalten.

Bitte geben Sie an, wie sehr die folgenden Aussagen auf Ihr Unterrichtshandeln zutreffen.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Klassenführung	Mir gelingt es, die Lernzeit effektiv zu nutzen.	L_3_KLF_1	Stimme überhaupt nicht zu, stimme eher nicht zu, stimme eher zu, stimme voll und ganz zu
	Mir gelingt es, Arbeitsaufträge und Aufgabenstellungen klar zu formulieren.	L_3_KLF_2	
	Mir gelingt es, Unterrichtsinhalte klar strukturiert zu vermitteln.	L_3_KLF_3	
	Mit gelingt es, einen störungsfreien Unterricht sicherzustellen.	L_3_KLF_4	
	Mir gelingt es, vereinbarte Verhaltensregeln durchzusetzen.	L_3_KLF_5	
Individualisierung im Unterricht	Ich halte ein großes Angebot an Aufgaben bereit, das den Bedürfnissen der SchülerInnen und ihrem Fähigkeitsniveau angepasst ist.	L_3_IND_1	
	Ich biete unterschiedlich differenzierte Aufgaben an, unter denen die SchülerInnen wählen können.	L_3_IND_2	
	Ich stelle Aufgaben, die alle SchülerInnen nach bestem Vermögen bearbeiten können.	L_3_IND_3	
	Ich gebe den SchülerInnen verschiedene Aufgaben, je nach ihrem Können.	L_3_IND_4	

Anmerkung. Stelling (unveröffentlicht), Arbeitsgruppe Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006).

3.3.5 Bezugsnormorientierung

In der Schule geht es oft um Lernerfolg und Leistung. Dabei ist eine "gute Leistung" durchaus relativ. Wie sehen Sie das?

Geben Sie bitte an, wie sehr die folgenden Aussagen zutreffen.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Sozial	Ehe ich bei einem/r Schüler/in von einer ^Leistungsverbesserung^ sprechen kann, muss der/die Schüler/in wiederholt Leistungen zeigen, die über dem Klassendurchschnitt liegen.	L_3_BNO_1	Trifft überhaupt nicht zu, Trifft weitgehend nicht zu, Trifft eher nicht zu, Trifft eher zu, Trifft weitgehend zu, Trifft voll und ganz zu
Sozial	Alles in allem könnte ich eher genaue Angaben über das generelle Leistungsniveau eines/r Schülers/in machen, als genaue Angaben darüber, ob er zur Zeit dem Unterricht besser oder schlechter folgen kann als vor einem Monat.	L_3_BNO_2	
Individuell	Wenn ich die Leistung eines/r Schülers/in beurteilen will, so vergleiche ich sein/ihr erzielttes Ergebnis nicht so sehr mit entsprechenden Ergebnissen seiner/ihrer Klassenkameraden/innen, sondern stärker mit den Ergebnissen, die diese/r Schüler/in zuvor	L_3_BNO_3	
Sozial	Ich kann gewöhnlich von einem/r einzelnen Schüler/in ziemlich sicher sagen, auf welchem Platz er/sie in der Leistungsverteilung einer Klasse steht.	L_3_BNO_4	
Sozial	Wenn ich von einer ^guten Leistung^ spreche, so meine ich damit ein Ergebnis, das deutlich über dem Klassendurchschnitt liegt.	L_3_BNO_5	
Individuell	Wenn ich von einer ^schlechten Leistung^ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das unter dem vorherigen Resultat des/der jeweiligen Schülers/in liegt.	L_3_BNO_6	
Sozial	Ehe ich von einer ^Leistungsverschlechterung^ sprechen kann, muss der/die Schüler/in wiederholt Leistungen zeigen, die unter dem Klassendurchschnitt liegen.	L_3_BNO_7	
Individuell	Wenn ich von einer ^guten Leistung^ spreche, so meine ich ein Ergebnis, das über dem vorherigen Resultat des/der jeweiligen Schülers/in liegt.	L_3_BNO_8	
Sozial	Wenn ich von einer ^schlechten Leistung^ spreche, so meine ich damit ein Ergebnis, das deutlich unter dem Klassendurchschnitt liegt.	L_3_BNO_9	

Anmerkung. Rheinberg (1980).

3.3.6 Häufigkeit des Erlebens von Zielkonflikten (Ressourcenzielkonflikte)

Lehrer/innen haben in ihrem Beruf vielfältige und höchst komplexe Aufgaben zu bewältigen. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie diese Anforderungen erleben und inwiefern Sie sich dadurch belastet fühlen.

Die Antwortskala ist zweigeteilt: Bitte geben Sie auf der linken Seite an, wie häufig Sie sich zwischen den beschriebenen Anforderungen hin und hergerissen fühlen. Auf der rechten Seite geben Sie bitte an, als wie stark Sie die Belastung dadurch empfinden. Bitte ersetzen Sie in Gedanken die "... " durch die jeweils angegebenen Anforderungen/Ziele.

Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich dabei hin- und hergerissen fühlen zwischen...

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
...der Unterrichtsvorbereitung und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_1_H	Sehr selten/nie, eher selten, manchmal, eher oft, sehr oft
...der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_2_H	
...der (Mit-) Gestaltung des Schullebens (z.B. Sommerfest, Weihnachtsfeier) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_3_H	
...der Pflege von Elternkontakten und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_4_H	
...der (Vorbereitung von Aufgaben zur) individuellen Förderung von Schüler/innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. im Förderunterricht) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_5_H	
...der Betreuung der Schüler/innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. in den Pausen, in AGs) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_6_H	

Anmerkung. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges, Esdar und Wild (2014) und Segerstrom und Nes (2006)

3.3.7 Häufigkeit des Erlebens von Zielkonflikten (inhärente Zielkonflikte)

Lehrer/innen haben in ihrem Beruf vielfältige und höchst komplexe Aufgaben zu bewältigen. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie diese Anforderungen erleben und inwiefern Sie sich dadurch belastet fühlen.

Die Antwortskala ist zweigeteilt: Bitte geben Sie auf der linken Seite an, wie häufig Sie sich zwischen den beschriebenen Anforderungen hin und hergerissen fühlen. Auf der rechten Seite geben Sie bitte an, als wie stark Sie die Belastung dadurch empfinden. Bitte ersetzen Sie in Gedanken die "... " durch die jeweils angegebenen Anforderungen/Ziele.

Wie häufig kommt es vor, dass Sie sich dabei hin- und hergerissen fühlen zwischen...

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
...dem Ziel, eine/n Schüler/in zu fördern und dem Bestreben, ihn/sie zu fordern?	L_3_GC_7_H	Sehr selten/nie, eher selten, manchmal, eher oft, sehr oft
... dem Ziel, zu einem/r Schüler/in Vertrauen aufzubauen und dem Bestreben, eine professionelle Distanz zu wahren?	L_3_GC_8_H	
...dem Ziel alle Schüler/innen gleich zu behandeln und dem Bestreben, einzelne Schüler/innen individuell zu fördern?	L_3_GC_9_H	
...dem Ziel, alle Schüler/innen zu guten Leistungen zu bringen und dem Bestreben, besonders gute Schüler/innen weiter zu fördern?	L_3_GC_10_H	
...dem Ziel, den Schüler/innen viel Freiraum zu lassen und dem Bestreben, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu haben?	L_3_GC_11_H	
...dem Ziel, jede/n Schüler/in als Individuum anzusehen und dem Bestreben, in Schüler/innen bekannte Typen oder Muster (wieder) zu erkennen?	L_3_GC_12_H	
...dem Ziel, durch Ihr Einwirken etwas Gutes zu bewirken und dem Bestreben, nichts falsch zu machen?	L_3_GC_13_H	
... dem Ziel, sich mit den Schüler/innen auf Augenhöhe zu bewegen und dem Bestreben, für die Schüler/innen eine Autoritätsperson zu sein.	L_3_GC_14_H	

Anmerkung. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges, Esdar und Wild (2014) und Segerstrom und Nes (2006)

3.3.8 Belastung durch das Erleben von Zielkonflikten (Ressourcenzielkonflikte)

Lehrer/innen haben in ihrem Beruf vielfältige und höchst komplexe Aufgaben zu bewältigen. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie diese Anforderungen erleben und inwiefern Sie sich dadurch belastet fühlen.

Die Antwortskala ist zweigeteilt: Bitte geben Sie auf der linken Seite an, wie häufig Sie sich zwischen den beschriebenen Anforderungen hin und hergerissen fühlen. Auf der rechten Seite geben Sie bitte an, als wie stark Sie die Belastung dadurch empfinden. Bitte ersetzen Sie in Gedanken die "... " durch die jeweils angegebenen Anforderungen/Ziele.

Wenn es vorkommt, wie stark fühlen Sie sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen... belastet?

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
...der Unterrichtsvorbereitung und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_1	Überhaupt nicht stark, wenig stark, teils / teils, ziemlich stark, sehr stark
...der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_2	
...der (Mit-) Gestaltung des Schullebens (z.B. Sommerfest, Weihnachtsfeier) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_3	
...der Pflege von Elternkontakten und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_4	
...der (Vorbereitung von Aufgaben zur) individuellen Förderung von Schüler/innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. im Förderunterricht) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_5	
...der Betreuung der Schüler/innen außerhalb der Unterrichtszeit (z.B. in den Pausen, in AGs) und anderen Tätigkeiten?	L_3_GC_6	

Anmerkung. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges, Esdar und Wild (2014) und Segerstrom und Nes (2006)

3.3.9 Belastung durch das Erleben von Zielkonflikten (inhärente Zielkonflikte)

Lehrer/innen haben in ihrem Beruf vielfältige und höchst komplexe Aufgaben zu bewältigen. Wir möchten von Ihnen erfahren, wie Sie diese Anforderungen erleben und inwiefern Sie sich dadurch belastet fühlen.

Die Antwortskala ist zweigeteilt: Bitte geben Sie auf der linken Seite an, wie häufig Sie sich zwischen den beschriebenen Anforderungen hin und hergerissen fühlen. Auf der rechten Seite geben Sie bitte an, als wie stark Sie die Belastung dadurch empfinden. Bitte ersetzen Sie in Gedanken die "... " durch die jeweils angegebenen Anforderungen/Ziele.

Wenn es vorkommt, wie stark fühlen Sie sich durch ein Hin- und Hergerissensein zwischen... belastet?

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
...dem Ziel, eine/n Schüler/in zu fördern und dem Bestreben, ihn/sie zu fordern?	L_3_GC_7	Überhaupt nicht stark, wenig stark, teils / teils, ziemlich stark, sehr stark
... dem Ziel, zu einem/r Schüler/in Vertrauen aufzubauen und dem Bestreben, eine professionelle Distanz zu wahren?	L_3_GC_8	
...dem Ziel alle Schüler/innen gleich zu behandeln und dem Bestreben, einzelne Schüler/innen individuell zu fördern?	L_3_GC_9	
...dem Ziel, alle Schüler/innen zu guten Leistungen zu bringen und dem Bestreben, besonders gute Schüler/innen weiter zu fördern?	L_3_GC_10	
...dem Ziel, den Schüler/innen viel Freiraum zu lassen und dem Bestreben, Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer zu haben?	L_3_GC_11	
...dem Ziel, jede/n Schüler/in als Individuum anzusehen und dem Bestreben, in Schüler/innen bekannte Typen oder Muster (wieder) zu erkennen?	L_3_GC_12	
...dem Ziel, durch Ihr Einwirken etwas Gutes zu bewirken und dem Bestreben, nichts falsch zu machen?	L_3_GC_13	
... dem Ziel, sich mit den Schüler/innen auf Augenhöhe zu bewegen und dem Bestreben, für die Schüler/innen eine Autoritätsperson zu sein.	L_3_GC_14	

Anmerkung. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges, Esdar und Wild (2014) und Segerstrom und Nes (2006)

3.3.10 Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse am Arbeitsplatz

Mit den nächsten Items möchten wir erfassen, wie Sie Ihren Beruf erleben.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Kompetenz	Ich bekomme häufiger rückgemeldet, ich sei gut in dem was ich tue.	L_3_BNAW_1	Trifft gar nicht zu, Trifft eher nicht zu, Trifft eher zu, Trifft voll zu
Kompetenz	In meinen Job kann ich meine Fähigkeiten oft einbringen.	L_3_BNAW_2	
Kompetenz	Während der Arbeit fühle ich mich häufig nicht sonderlich kompetent.	L_3_BNAW_3u	
Kompetenz	An den meisten Tagen gehe ich mit dem Gefühl nach Hause, eine Menge vollbracht zu haben.	L_3_BNAW_4	
Autonomie	Ich habe häufig das Gefühl, dass die Rahmenbedingungen mich in meinem Handlungsspielraum einschränken.	L_3_BNAW_5u	
Autonomie	Ich habe das Gefühl, dass ich stark beeinflussen kann, wie ich meine Arbeit gestalte.	L_3_BNAW_6	
Autonomie	Ich genieße bei der Arbeit viele Freiheiten.	L_3_BNAW_7	
Autonomie	Ich fühle mich in meinem Job oft fremdbestimmt.	L_3_BNAW_8u	
Soziale Eing.	Ich mag die Kolleg/innen, mit denen ich zusammen arbeite.	L_3_BNAW_9	
Soziale Eing.	Ich verstehe mich gut mit meinen Kolleg/innen.	L_3_BNAW_10	
Soziale Eing.	Meine Kolleg/innen scheinen mich nicht sehr zu mögen.	L_3_BNAW_11u	
Soziale Eing.	Ich bin den Menschen in meinem Arbeitsumfeld wichtig.	L_3_BNAW_12	

Anmerkung. Variablen mit u-Endung sind bereits rekodiert. Eigenkonstruktion in Anlehnung an Müller, Hanfstingl und Andritz (2009) und Esdar, Gorges und Wild (2015) basierend auf Deci et al. (2001).

3.3.11 Arbeitstyp: Distanzierungsfähigkeit vom Job

Mit den nächsten Items möchten wir erfassen, wie Sie Ihren Beruf erleben.

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Auch nach Feierabend bin ich mit den Gedanken noch häufig bei der Arbeit.	L_3_BNAW_13u	Trifft gar nicht zu,
Wenn ich nach Hause komme, kann ich gut entspannen und den beruflichen Alltag vergessen.	L_3_BNAW_14	Trifft eher nicht zu, Trifft eher zu,
Nach Feierabend denke ich nicht mehr an die Arbeit.	L_3_BNAW_15	Trifft voll zu

Anmerkung. Variablen mit u-Endung sind bereits rekodiert. Adaption von Schaarschmidt und Fischer (1996).

3.3.12 Arbeitsmotivation / Motivationsregulationsstile

Als Lehrer/in kann man seinen Beruf mit mehr oder weniger Engagement ausüben. Wir würden gerne erfahren, aus welchen Gründen Sie sich in Ihrem Beruf besonders engagieren, also mehr tun, als der Arbeitsvertrag es von Ihnen verlangt?

Bitte geben Sie für jede der vorgegebenen Begründungen an, inwiefern diese für Sie persönlich zutreffend ist.

Wenn ich mich als Lehrer/in engagiere, dann ...

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
intrinsisch	... weil es mich begeistert, mit jungen Menschen zu arbeiten.	L_3_MOTREG_1	Trifft gar nicht zu, Trifft eher nicht zu, Trifft eher zu, Trifft voll zu
identifiziert	... weil es mir wichtig ist, dass die Schüler/innen etwas lernen.	L_3_MOTREG_2	
extrinsisch	... um nicht als schlechte/r Lehrer/in abgestempelt zu werden.	L_3_MOTREG_3	
extrinsisch	... weil ich sonst Probleme mit dem/r Schulleiter/in bekomme.	L_3_MOTREG_4	
identifiziert	... weil ich überzeugt bin, dass Schüler/innen eine gute Schulbildung verdienen.	L_3_MOTREG_5	
intrinsisch	... weil es mir Spaß macht, den Schüler/innen etwas beizubringen.	L_3_MOTREG_6	
introjiert	...weil ich ein schlechtes Gewissen hätte, wenn ich mich nicht genug anstrengen würde.	L_3_MOTREG_7	
introjiert	...weil ich das Gefühl habe, dass ich es muss.	L_3_MOTREG_8	
intrinsisch	... weil ich den direkten Kontakt zu den Schüler/innen genieße.	L_3_MOTREG_9	
identifiziert	... weil es mir wichtig ist, dass die Schüler/innen gut betreut werden.	L_3_MOTREG_10	
extrinsisch	... um als Lehrer/in keinen schlechten Ruf zu bekommen.	L_3_MOTREG_11	
extrinsisch	... weil ich nicht möchte, dass die Schüler/innen schlecht über mich sprechen.	L_3_MOTREG_12	
intrinsisch	... weil es mir Spaß macht, Schüler/innen individuell zu fördern.	L_3_MOTREG_13	
identifiziert	... weil ich es wichtig finde, dass Schüler/innen in der Schule begleitet werden.	L_3_MOTREG_14	
introjiert	...weil ich mich nicht wohl dabei fühlen würde, es nicht zu tun.	L_3_MOTREG_15	
introjiert	...weil ich das Gefühl habe, dass eine individuelle Förderung von mir verlangt wird.	L_3_MOTREG_16	

Anmerkung. Eigenkonstruktion in Anlehnung an Stegmüller (2012) und Müller, Hanfstingl und Andretz (2009), basierend auf Deci und Ryan (1993)

3.3.13 Weiterbildungsmotivation (Instruktion)

Als Lehrer/in gehört die regelmäßige Teilnahme an internen und/oder externen Fortbildungen zum Beruf. Wir möchten gerne mehr darüber erfahren, wie Lehrer/innen Fortbildungen sehen und was Sie zur Teilnahme motiviert.

Bitte lesen Sie sich zunächst die folgende Beschreibung einer Fortbildung durch und geben dann an, wie sehr verschiedene Aussagen Ihrer Meinung nach auf die skizzierte Fortbildung zutreffen.

BiLief-KMT: Jeder ein Einzelkämpfer!? Kooperation in multiprofessionellen Teams gestalten

Regelschullehrer/innen, Sonderpädagog/innen, Integrationshelfer/innen und Sozialarbeiter/innen - Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams wird nicht zuletzt im Rahmen von Inklusion immer wichtiger. Kooperationen können dabei höchst unterschiedlich gestaltet und als Bereicherung, aber auch als Belastung wahrgenommen werden. Unter welchen Voraussetzungen lohnt sich eine multiprofessionelle Kooperation? Welche Hindernisse können dem Teamerfolg im Weg stehen? Und wie können sowohl Einzelne als auch Kollegien und Schulleitungen dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit zum Erfolg führt? Mit diesen Themen beschäftigen wir uns in der Fortbildung BiLief-KMT (*Kooperation in multiprofessionellen Teams*). In einem interdisziplinären Zugang unter der Leitung von (Sonder-) Pädagog/innen und Psycholog/innen entwickeln wir im Rahmen einer Zukunftswerkstatt Strategien für eine erfolgreiche Teamarbeit über Fächergrenzen hinweg.

Zeitlicher Rahmen: 1,5 Tage (Fr/Sa) in Bielefeld

Tag 1: 14-17 Uhr Theoretischer Input & Tag 2: 10-17 Uhr Zukunftswerkstatt *Kooperation in multiprofessionellen Teams*

Teilnahmegebühr: keine, für Getränke und Verpflegung wird gesorgt, Reise- und Übernachtungskosten sind von den Teilnehmer/innen selbst zu tragen

Teilnehmer/innen: 20 Lehr-/Fachkräfte der Primarstufe, fachübergreifend

Abschluss: Zertifikat über aktive Teilnahme

Dozent/in:

Dr. Max Mustermann, Psychologe & Dr. Martina Musterfrau, Sonderpädagogin

3.3.14 Weiterbildungsmotivation (Subjektiver Aufgabenwert)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Inhalt / intrinsisch	Ich fände es sehr reizvoll, mich mit den Fortbildungsinhalten zu beschäftigen.	L_3_WEITMOT_1	Trifft überhaupt nicht zu, trifft weitgehend nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft weitgehend zu, trifft voll und ganz zu
Inhalt / persönlich	Ich wäre von mir enttäuscht, wenn ich mich nicht mit den Fortbildungsinhalten auseinander setzen würde.	L_3_WEITMOT_2	
Inhalt / utilitaristisch	Die in der Fortbildung zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen wären für die Erreichung meiner Ziele sehr nützlich.	L_3_WEITMOT_3	
Status / intrinsisch	Schon allein zu den FortbildungsteilnehmerInnen zu zählen, fände ich schön.	L_3_WEITMOT_4	
Status / persönlich	Teilnehmer/in dieser Fortbildung zu sein, hätte für mich einen großen persönlichen Wert.	L_3_WEITMOT_5	
Status / utilitaristisch	Als Fortbildungsteilnehmer/in hätte ich Vorteile in anderen Bereichen.	L_3_WEITMOT_6	
Abschluss / intrinsisch	Ich würde den Moment genießen, in dem ich den Abschluss der Fortbildung in der Tasche habe.	L_3_WEITMOT_7	
Abschluss / persönlich	Es wäre mir persönlich sehr wichtig, in dieser Fortbildung ein Zertifikat zu erwerben.	L_3_WEITMOT_8	
Abschluss / utilitaristisch	Das zu erwerbende Zertifikat wäre für mich von großem Nutzen.	L_3_WEITMOT_9	
Kosten / Zeit	Es würde mich viel Zeit kosten, die Anforderungen der Fortbildung zu erfüllen.	L_3_WEITMOT_10	
Kosten / Geld	Die Teilnahme an der Fortbildung wäre sehr teuer.	L_3_WEITMOT_11	
Kosten / psych. Belastung	Es würde mich belasten, an der Fortbildung teilzunehmen.	L_3_WEITMOT_12	
Kosten / Anstrengung	Es wäre sehr anstrengend, an der Fortbildung teilzunehmen.	L_3_WEITMOT_13	

Anmerkung. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges (2015, 2016).

3.3.15 Weiterbildungsmotivation (Bilanzierender Wert)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Für die Fortbildung würde es sich bestimmt lohnen, den erforderlichen Aufwand zu investieren.	L_3_WEITMOT_15	Trifft überhaupt nicht zu, trifft weitgehend nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft weitgehend zu, trifft voll und ganz zu
Unterm Strich wäre die Fortbildung den Aufwand nicht wert.*	L_3_WEITMOT_17	
Alles in allem würde es sich lohnen, die Fortbildung zu besuchen.	L_3_WEITMOT_18	
Ich habe bessere Dinge zu tun, als diese Fortbildung zu besuchen.*	L_3_WEITMOT_19	
Die Fortbildung würde mir nichts bringen.*	L_3_WEITMOT_21	

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt. Eigenkonstruktion basierend auf Gorges (2015, 2016).

3.3.16 Weiterbildungsmotivation (Erfolgserwartung)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ich wäre den Anforderungen der Fortbildung voll und ganz gewachsen	L_3_WEITMOT_14	Trifft überhaupt nicht zu, trifft weitgehend nicht zu, trifft eher nicht zu, trifft eher zu, trifft weitgehend zu, trifft voll und ganz zu
Ich würde die Fortbildung sehr wahrscheinlich erfolgreich besuchen.	L_3_WEITMOT_16	
Ich würde meine Kenntnisse und Kompetenzen durch die Fortbildung wesentlich weiterentwickeln.	L_3_WEITMOT_20	
Ich halte meine Begabung für die Fortbildungsinhalte für hoch.	L_3_WEITMOT_22	
Mit den Anforderungen in der Fortbildung würde ich besser zurechtkommen als Andere.	L_3_WEITMOT_23	

Anmerkung. Item L_3_WEITMOT_20 Eigenkonstruktion basierend auf Gorges (2015, 2016); andere Items Selbstwirksamkeit in Anlehnung an Dickhäuser (2001).

3.3.17 Rückmeldung von Lern- und Leistungsfortschritten

Wir möchten nun noch gerne mehr darüber erfahren, **in welcher Form** Sie die Lern- und Leistungsfortschritte ihrer SchülerInnen zurückmelden. Nehmen Sie sich dafür bitte einen Moment Zeit und gehen in Gedanken Situationen durch, in denen Sie in den letzten 3 Monaten eine Rückmeldung gegeben haben. Lesen Sie jetzt bitte die folgenden Situationsbeschreibungen durch und geben an, wie Sie in solchen Situationen in den letzten drei Monaten *typischerweise* gehandelt haben.

Bitte entscheiden Sie sich jeweils für **eine** Antwortmöglichkeit.

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Eine/r Ihrer Schüler/innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Präventionsstatus (Modell KsF) im Bereich Lernen hat im Unterrichtsgespräch ein von ihm/ihr vorbereitetes Thema mündlich schlecht präsentiert. Der mündliche Redebeitrag ist Teil der Gesamtbeurteilung zum Schuljahresende oder -halbjahr. Wie haben Sie dieses Ergebnis an ihre/-n SchülerIn zurückgemeldet?	L_3_FV_Ms	Ich signalisierte, dass der Beitrag aufgenommen wurde und machte weiter im Unterricht./ Ich kommentierte den Beitrag kurz und machte weiter im Unterricht. / Ich meldete zurück, dass der Beitrag verbesserungswürdig war und nutzte die Gelegenheit dazu, ihr/ihm vor der Klasse eine entsprechende / Rückmeldung zu geben. Danach machte ich weiter im Unterricht. / Ich gab dem/der Schüler/in in einem persönlichen Gespräch nach dem Unterricht eine entsprechende Rückmeldung.
Eine/r Ihrer Schüler/innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Präventionsstatus (Modell KsF) im Bereich Lernen hat ein von ihr/ihm vorbereitetes Thema mündlich gut präsentiert. Der mündliche Redebeitrag ist Teil der Gesamtbeurteilung zum Schuljahresende oder -halbjahr. Wie haben Sie dieses Ergebnis an ihre/-n SchülerIn zurückgemeldet?	L_3_FV_Mg	Ich signalisierte, dass der Beitrag aufgenommen wurde und machte weiter im Unterricht. / Ich meldete zurück, dass es ein guter Beitrag war und machte weiter im Unterricht. / Ich meldete zurück, dass es ein guter Beitrag war und nutzte die Gelegenheit dazu, ihr/ihm vor der Klasse eine positive Rückmeldung zu geben. Danach machte ich weiter im Unterricht. / Ich gab dem/der Schüler/in in einem persönlichen Gespräch nach dem Unterricht eine positive Rückmeldung.

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
<p>Eine/r Ihrer Schüler/innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Präventionsstatus (Modell KsF) im Bereich Lernen hat in der letzten schriftlichen Lernstandserhebung (z. B. Klassenarbeit, Test oder Portfolio) eine schlechte Leistung erzielt. Die Lernstandserhebung ist Teil der Gesamtbeurteilung zum Schuljahresende oder -halbjahr. Wie haben Sie dieses Ergebnis an ihre/-n Schüler/in zurückgemeldet?</p>	<p>L_3_FV_Ss</p>	<p>Ich bewertete das Dokument und gab es zurück. / Ich versah das Dokument mit einem entsprechenden Kommentar und gab es zurück. / Ich gab das Dokument zurück und gab dem/ der Schüler/in in einem persönlichen Gespräch eine entsprechende Rückmeldung. / Ich gab das Dokument zurück und gab der/dem Schüler/in vor der Klasse eine entsprechende Rückmeldung.</p>
<p>Eine/r Ihrer Schüler/innen mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Präventionsstatus (Modell KsF) im Bereich Lernen hat in der letzten schriftlichen Lernstandserhebung (z. B. Klassenarbeit, Test oder Portfolio) eine gute Leistung erzielt. Die Lernstandserhebung ist Teil der Gesamtbeurteilung zum Schuljahresende oder -halbjahr. Wie haben Sie dieses Ergebnis an ihre/n Schüler/in zurückgemeldet?</p>	<p>L_3_FV_Sg</p>	<p>Ich gab das bewertete Dokument ohne weiteren Kommentar zurück. / Ich versah das Dokument mit einem bewertenden Kommentar und gab es zurück. / Ich gab das Dokument zurück und gab der/dem Schüler/in in einem persönlichen Gespräch eine positive Rückmeldung. / Ich gab das Dokument zurück und gab der/dem Schüler/in vor der Klasse eine positive Rückmeldung.</p>

Anmerkung. Eigenkonstruktion.

3.3.18 Einstellung zu inklusiver Beschulung (verhaltensbezogen)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ich bin bereit, Schüler/innen mit einer Behinderung dazu zu ermutigen an allen sozialen Aktivitäten in Regelklassen teilzunehmen.	L_3_EINST_1	Stimme überhaupt nicht zu, Stimme eher nicht zu, Stimme eher zu, Stimme voll und ganz zu
Ich bin bereit den Lehrplan anzupassen, sodass er den Bedürfnissen aller Schüler/innen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, entspricht.	L_3_EINST_2	
Ich bin offen dafür, Schüler/innen mit schwerwiegenden Behinderungen mit der notwendigen Unterstützung in der Regelklasse zu unterrichten.	L_3_EINST_3	
Ich bin offen dafür, die räumliche Umgebung so anzupassen, dass Schüler/innen mit einer Behinderung in der Regelklasse unterrichtet werden können.	L_3_EINST_10	
Ich bin offen dafür, die Kommunikation im Unterricht anzupassen, um sicherzugehen, dass alle Schüler/innen mit Verhaltensauffälligkeiten erfolgreich in der Regelklasse unterrichtet werden können.	L_3_EINST_11	
Ich bin offen dafür, die individuelle Beurteilung der Schüler/innen so anzupassen, dass inklusives Lernen stattfinden kann.	L_3_EINST_12	

Anmerkung. Mahat (2008), eigene Übersetzung und Adaption.

3.3.19 Einstellung zu inklusiver Beschulung (kognitiv)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ich glaube, dass eine inklusive Schule allen Schüler/innen eine positive Entwicklung ermöglicht, unabhängig von ihrer Begabung.	L_3_EINST_7	Stimme überhaupt nicht zu, Stimme eher nicht zu, Stimme eher zu, Stimme voll und ganz zu
Ich glaube, dass Schüler/innen mit einer Behinderung in Förderschulen unterrichtet werden sollten.	L_3_EINST_8u	
Ich glaube, dass Inklusion das Sozialverhalten aller Schüler/innen fördert.	L_3_EINST_9	
Ich glaube, dass alle Schüler/innen nach dem allgemeinen Lehrplan einer Schule unterrichtet werden können, sofern dieser an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst wird.	L_3_EINST_16	
Ich glaube, dass Schüler/innen mit einer Behinderung gesondert unterrichtet werden sollten, da es zu teuer wäre, die räumlichen Gegebenheiten der Schulen anzupassen.	L_3_EINST_17u	
Ich glaube, dass Schüler/innen mit einer Behinderung in Förderschulen unterrichtet werden sollten, damit sie an Regelschulen keine Ablehnung erfahren.	L_3_EINST_18u	

Anmerkung. Variablen mit u-Endung sind bereits rekodiert. Mahat (2008), eigene Übersetzung und Adaption.

3.3.20 Einstellung zu inklusiver Beschulung (affektiv)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Es frustriert mich, wenn ich Schwierigkeiten habe, mit Schüler/innen mit einer Behinderung zu kommunizieren.	L_3_EINST_4u	Stimme überhaupt nicht zu, Stimme eher nicht zu, Stimme eher zu, Stimme voll und ganz zu
Es verärgert mich, wenn Schüler/innen mit einer Behinderung nicht mit dem alltäglichen Lehrplan in meiner Klasse mithalten können.	L_3_EINST_5u	
Es stört mich, wenn ich Schüler/innen mit einer Behinderung nicht verstehen kann.	L_3_EINST_6u	
Ich fühle mich nicht wohl dabei, Schüler/innen mit einer Behinderung in einer Regelklasse mit Schüler/innen ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten.	L_3_EINST_13u	
Es beunruhigt mich, dass Schüler/innen mit einer Behinderung in Regelklassen unterrichtet werden, ganz unabhängig von der Schwere ihrer Behinderung.	L_3_EINST_14u	
Es frustriert mich, wenn ich den Lehrplan an die individuellen Bedürfnisse aller Schüler/innen anpassen muss.	L_3_EINST_15u	

Anmerkung. Variablen mit u-Endung sind bereits rekodiert. Mahat (2008), eigene Übersetzung und Adaption.

3.4 Elternbefragung t1/t4

Erhebungszeiträume:

t1 = Oktober 2012 bis Februar 2013

t4 = Januar bis April 2015

Anmerkung zu den Variablenbezeichnungen / SPSS Variable:

Die Bezeichnung der Variablen setzt sich systematisch zusammen aus "E_" für Schülerfragebogen gefolgt von "1_" oder "4_" für den jeweiligen Messzeitpunkt, Kürzel des Konstrukts und Itemkennziffer (bei 3 Items 1-3).

Beispiel: Das 1. Item der Skala zur Erfassung der positiven Atmosphäre zwischen Eltern und Lehrern (vgl. S. 62) zu t1 wurde bezeichnet mit E_1_PAL_1 und zu t4 bezeichnet mit E_4_PAL_1.

Die Elternfragebogen neu hinzugekommener Kinder zu t2 und t3 waren mit dem Fragebogen zu t1 identisch. Die Variablenbezeichnungen von t1 wurden übernommen.

3.4.1 Zuordnungsvariablen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
	Schultyp_T4	S_4_SCHULTYP	
	Fördersetting_T4	S_4_fördersetting	
	Klassencode_T1	E_4_KLASSE	
	Schulcode_T1	E_4_SCHULE	
	E_Messzeitpunkt_T1	E_1_Messzeitpunkt	
	Schülercode	SCHUELER	

3.4.2 Demografische Angaben

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ausfüllende Person/en (Mehrfachnennung möglich) ^a	Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt von...	E_1_PERS	Mutter/Partnerin; Vater/Partner; Andere und zwar: ____
Schulbildung ^b (Ankreuzen jeweils für Mutter und jeweils für Vater)	Welche der folgenden Bildungsabschlüsse haben die Mutter und der Vater des Kindes? Wenn die Bildungsabschlüsse nicht in Deutschland gemacht wurden, dann kreuzen Sie bitte das an, was den ausländischen Bildungsabschlüssen am ehesten entspricht.	E_1_SCHB_M und E_1_SCHB_V	Ist nicht zur Schule gegangen oder hat die Schule ohne Abschluss verlassen Volksschulabschluss / Hauptschulabschluss Realschulabschluss / Mittlere Reife / Abschluss der POS Fachabitur / Fachhochschulreife Abitur / Allgemeine Hochschulreife Nichts trifft zu.

Anmerkung. ^a Quellenberg (2009); ^b PARS Projektteam (2008-2011).

3.4.3 Berufsausbildung / Erwerbstätigkeit

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Berufsausbildung ^a	Bitte geben Sie für die Mutter und den Vater nur den jeweils höchsten Ausbildungsabschluss an. Wenn die Ausbildungsabschlüsse nicht in Deutschland gemacht wurden, dann kreuzen Sie bitte das an, was den ausländischen Ausbildungsabschlüssen am ehesten entspricht. Welche berufliche Ausbildung haben Sie?	E_1_BAUS_M und E_1_BAUS_V	keine abgeschlossene Ausbildung; abgeschlossene Lehre/ Abschluss an einer Berufsaufbauschule; Abschluss an einer Berufsfachschule/ Handelsschule; Abschluss an einer Fachschule, Meister- oder Technikerschule oder an einer Schule des Gesundheitswesens; Fachhochschulabschluss/ Diplom (FH)/ Abschluss an einer Berufsakademie; Hochschulabschluss (Magister, Diplom, Staatsexamen, Master, Bachelor); Promotion (Doktorprüfung); sonstiger beruflicher Abschluss (z.B. im Ausland)
Aktuelle Erwerbstätigkeit ^b	Bitte geben Sie für die Mutter und den Vater des Kindes jeweils an, inwiefern sie erwerbstätig sind.	E_1_AET_M und E_1_AET_V	Vollzeit beschäftigt mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von 35 Stunden oder mehr; Teilzeit beschäftigt mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von unter 35 Stunden; Zurzeit nicht erwerbstätig
Grund für Nicht-Erwerbstätigkeit ^b	Bitte geben Sie für die Mutter und den Vater des Kindes jeweils an, inwiefern sie erwerbstätig sind.	E_1_NET_M und E_1_NET_V	Auf Arbeitssuche; Ehrenamtlich tätig; Hausfrau / Hausmann; in Rente; Beurlaubt; In der Ausbildung

Anmerkung. ^a Bos et al. (2009); ^b Ramm et al. (2006).

3.4.4 Berufliche Tätigkeit

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Berufliche Stellung ^a	In welcher beruflichen Stellung sind der Vater und die Mutter des Kindes tätig? Falls Sie zurzeit nicht erwerbstätig sind, beziehen Sie sich bitte auf den Beruf, den Sie zuletzt ausgeübt haben.	E_1_BS_M und E_1_BS_V	Selbstständige/r; Freiberuflich tätige/r Akademiker/in; Mithelfende/r Familienangehörige/r; Beamter/Beamtin; Angestellte/r; Arbeiter/in; Ich bin nie berufstätig gewesen.
Ausgeübter Beruf ^b	In welchem Beruf sind die Mutter und der Vater des Kindes tätig? Falls sie zurzeit nicht erwerbstätig sind: In welchem Beruf waren Sie zuletzt tätig? Falls Sie zurzeit mehrere Tätigkeiten ausüben: Was ist ihr Hauptberuf? Bitte geben Sie nicht an, welchen Beruf die Mutter und der Vater erlernt haben. Bezeichnen Sie die ausgeübten Berufe möglichst genau, zum Beispiel Tiefbaumaurer/in oder Realschullehrer/in. Tragen Sie bitte nicht Arbeiter/in oder Angestellte/r ein.	E_1_AB_M und E_1_AB_V	Offenes Antwortformat
Führungsposition ^c	Sind Sie anderen bei der Arbeit vorgesetzt? Wie viele Personen arbeiten nach Ihren Anweisungen?	E_1_FP_M und E_1_FP_V	keiner Person; 1 bis 10 Personen; mehr als 10 Personen

Anmerkung. ^a Bos et al. (2009b); ^b PARS-Projektteam (2008-2011); ^c FUnDuS-Projektteam (2015).

3.4.5 Berufsklassifizierungen / Sozioökonomischer Status (berechnet)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable
	Klassifizierung der Berufe 1992, 1. Berufsangabe Vater	vkldb92a
	Klassifizierung der Berufe 1992, 2. Berufsangabe Vater	vkldb92b
	Klassifizierung der Berufe 1992, 3. Berufsangabe Vater	vkldb92c
	Klassifizierung der Berufe 1992, 4. Berufsangabe Vater	vkldb92d
	International Standard Classification of Occupations 1988, 1. Berufsangabe Vater	visco88a
	International Standard Classification of Occupations 1988, 2. Berufsangabe Vater	visco88b
	International Standard Classification of Occupations 1988, 3. Berufsangabe Vater	visco88c
	International Standard Classification of Occupations 1988, 4. Berufsangabe Vater	visco88d
	Klassifizierung der Berufe 1992, 1. Berufsangabe Mutter	mkldb92a
	Klassifizierung der Berufe 1992, 2. Berufsangabe Mutter	mkldb92b
	Klassifizierung der Berufe 1992, 3. Berufsangabe Mutter	mkldb92c
	Klassifizierung der Berufe 1992, 4. Berufsangabe Mutter	mkldb92d
	International Standard Classification of Occupations 1988, 1. Berufsangabe Mutter	misco88a
	International Standard Classification of Occupations 1988, 2. Berufsangabe Mutter	misco88b
	International Standard Classification of Occupations 1988, 3. Berufsangabe Mutter	misco88c
	International Standard Classification of Occupations 1988, 4. Berufsangabe Mutter	misco88d
	ISEI scores_Mutter	E_1_ISEI_Mutter
	ISEI scores_Vater	E_1_ISEI_Vater

Anmerkung. Die Klassifizierung der Berufe und die Berechnung des ISEI erfolgte durch TNS Infratest Sozialforschung.

3.4.6 Familienform und -größe

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Familienform ^a	Welche Aussage trifft am besten auf Ihre derzeitige Lebenssituation zu?	E_1_FF_1	Verheiratet und zusammenlebend
		E_1_FF_2	Verheiratet, aber getrenntlebend
		E_1_FF_3	Geschieden
		E_1_FF_4	In einer Partnerschaft lebend
		E_1_FF_5	Alleinerziehend
		E_1_FF_6	Verwitwet
		E_1_FF_7	Sonstiges
Familiengröße ^b	Wer lebt mit Ihrem Kind zusammen in einem Haushalt?	E_1_FG_1	Mutter
		E_1_FG_2	Andere weibliche Erziehungsberechtigte (z.B. Stiefmutter oder Pflegemutter)
		E_1_FG_3	Vater
		E_1_FG_4	Anderer männlicher Erziehungsberechtigter (z.B. Stiefvater oder Pflegevater)
		E_1_FG_5	Schwester/ Schwestern (oder Stiefschwestern)
		E_1_FGZ_5	Anzahl: _____
		E_1_FG_6	Bruder/ Brüder (oder Stiefbrüder)
		E_1_FGZ_6	Anzahl: _____
		E_1_FG_7	Großmutter oder Großvater
E_1_FGZ_7	Anzahl: _____		
E_1_FG_8	Andere Personen (z.B. Cousins, Cousinen, Tante, Onkel, Freunde): _____		
E_1_FGZ_8	Anzahl: _____		

Anmerkung. ^a Eigenkonstruktion; ^b Bos et al. (2005).

3.4.7 Familiärer Hintergrund

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Deutsch als Familiensprache ^a	Wie oft sprechen Sie zu Hause Deutsch?	E_1_DEU_1	nie, manchmal, oft immer
Andere Sprachen ^b	Welche Sprache sprechen Sie noch zu Hause?	E_1_DEU_2	Arabisch; Albanisch; Bosnisch; Englisch; Farsi; Französisch; Italienisch; Kroatisch; Kurdisch; Libanesisch; Polnisch; Russisch; Serbisch; Spanisch; Türkisch; Sonstiges: _____
Anregungsgehalt ^c	Wie viele Bücher gibt es bei Ihnen zu Hause ungefähr?	E_1_BUCH	Keine oder nur sehr wenige (0-10 Bücher); Genug, um ein Regalbrett zu füllen (11-25 Bücher); Genug, um ein Regal zu füllen (26-100 Bücher); Genug, um zwei Regale zu füllen (101–200 Bücher); Genug, um drei oder mehr Regale zu füllen (über 200 Bücher)

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. ^a Bos et al. (2010) ; ^b Eigenkonstruktion; ^c PARS-Projektteam (2008-2011)

3.4.8 Schulbesuch / Förderung

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Besuch einer Halbtags- oder Ganztagschule	Was für eine Schule besucht Ihr Kind?	E_1_SF	Halbtagschule/ Offene Ganztagschule (OGS)/ Ganztagschule (gebunden/geschlossen)
Teilnahme an zusätzlichen Förderangeboten	Nimmt Ihr Kind an zusätzlichen Förderangeboten teil?	E_1_FATN	ja/nein
Art der zusätzlichen Förderangebote (Mehrfachnennung möglich, je für "in der Schule" [FAI] und "außerhalb der Schule" [FAA])	Wenn ja, in welchen Bereichen wird Ihr Kind in der Schule oder außerhalb der Schule zusätzlich gefördert?	E_1_FAI_1 / E_1_FAA_1	Lesen
		E_1_FAI_2 / E_1_FAA_2	Schreiben
		E_1_FAI_3 / E_1_FAA_3	Rechnen
		E_1_FAI_4 / E_1_FAA_4	Motorik
		E_1_FAI_5 / E_1_FAA_5	Aufmerksamkeit
		E_1_FAI_6 / E_1_FAA_6	Sprache
		E_1_FAI_7 / E_1_FAA_7	Sonstige

Anmerkung. Eigenkonstruktion.

3.4.9 Fragen zur Schulbiografie des Kindes

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortskala
Rückstellung	Wurde Ihr Kind vom Grundschulbesuch um ein Jahr zurückgestellt?	E_4_KLASSW_1	Ja, nein
Wiederholung	Hat Ihr Kind im Laufe der bisherigen Schulzeit eine Klasse wiederholt?	E_4_KLASSW_2	Ja einmal, nein
	Ja einmal in der Klasse	E_4_1KLASSW_KL	1. Klasse, 2. Klasse, 3. Klasse, 4. Klasse, 5. Klasse
	Ja einmal im Schuljahr	E_4_1KLASSW_SJ	2008/09, 2009/10, 2010/11, 2011/12, 2012/13
	Wenn ja: Gründe für die Wiederholung? Längerer Verbleib in der neuen Schuleingangsstufe	E_4_1KLASSW_G1	Ja, nein
	Wenn ja: Gründe für die Wiederholung? Geringe Schulleistung	E_4_1KLASSW_G2	Ja, nein
	Wenn ja: Gründe für die Wiederholung? Häufiges Fehlen	E_4_1KLASSW_G3	Ja, nein
	Wenn ja: Gründe für Wiederholung? Sonstiges	E_4_1KLASSW_GS	Offen
Schulwechsel	Hat Ihr Kind im Laufe der bisherigen Schulzeit – vor dem Übertritt in die Sekundarstufe 1 – einen Schulwechsel vollzogen?	E_4_SCHULW	Ja, nein
	1. Schulwechsel im Schuljahr	E_4_1SCHULW_SJ	Offen
	1. Schulwechsel von welcher Schulform zu welcher Schulform	E_4_1SCHULW_SF	Offen
	2. Schulwechsel im Schuljahr	E_4_2SCHULW_SJ	Offen
	2. Schulwechsel von welcher Schulform zu welcher Schulform	E_4_2SCHULW_SF	Offen
	3. Schulwechsel im Schuljahr	E_4_3SCHULW_SJ	Offen
	3. Schulwechsel von welcher Schulform zu welcher Schulform	E_4_3SCHULW_SF	Offen
	Hat Ihr Kind bereits einen Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe 1 (z.B. Realschule, Sekundarschule) vollzogen?	E_4_UBG	Ja, nein
	Wird Ihr Kind im kommenden Sommer 2015 die Schule wechseln?	E_4_SCHW_NSJ	Ja, nein
	Hat Ihr Kind seit dem letzten Sommer 2014 die Schule gewechselt?	E_4_KLAW_ASJ	Ja, nein

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Eigenkonstruktion.

3.4.10 Eltern-Lehrer-Kooperation

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Positive Atmosphäre zwischen Lehrern und Eltern ^a	Von den Lehrern meines Kindes erfahre ich regelmäßig, wie mein Kind in der Schule ist.	E_1_PAL_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Die Lehrer meines Kindes wollen auch von mir etwas über mein Kind wissen.	E_1_PAL_2	
	Die Lehrer meines Kindes hören mir aufmerksam zu.	E_1_PAL_3	
	Wenn es Probleme mit meinem Kind gibt, kann ich mit den Lehrern meines Kindes reden, ohne zu streiten.	E_1_PAL_4	
	Die Lehrer meines Kindes beachten Vorschläge von mir.	E_1_PAL_5	
	Die Lehrer meines Kindes sind für mich Ansprechpartner bei Erziehungsproblemen.	E_1_PAL_6	
	Die Lehrer meines Kindes sind auch außerhalb der Elternsprechtage ein Ansprechpartner für mich.	E_1_PAL_7	
Unterstützung durch die Lehrer ^b	Die Lehrer meines Kindes haben Tipps für mich, wie ich mein Kind motivieren kann.	E_1_UL_1	nie, manchmal, oft, immer
	Die Lehrer meines Kindes geben mir Materialien zum Üben.	E_1_UL_2	
	Die Lehrer meines Kindes geben mir Tipps, wie ich meinem Kind am besten etwas beibringen kann.	E_1_UL_3	
Beratung in Bezug auf den Lernfortschritt ^c	Die Lehrer sprechen die Förderpläne meines Kindes mit mir durch	E_1_BLF_1	nie, manchmal, oft, immer
	Die Lehrer beraten mich ausführlich zur weiteren schulischen Laufbahn meines Kindes.	E_1_BLF_2	
	Die Lehrer meines Kindes besuchen und beraten mich regelmäßig zu Hause.	E_1_BLF_3	

Anmerkung. Die Items zur Atmosphäre wurden nur bearbeitet, wenn ein Austausch bejaht wurde. ^a Adaption von Sacher (2008); ^b Mathe-Projektteam (2006), ^c Eigenkonstruktion und Adaption von Wagner, Helmke und Rösner (2009).

3.4.11 Aktive Rollenüberzeugung der Eltern hinsichtlich der schulischen Belange ihres Kindes

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Es ist meine Aufgabe, über die Entwicklung meines Kindes in der Schule informiert zu sein.	E_1_ZE_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
Ich muss dafür sorgen, dass mein Kind in der Schule klar kommt.	E_1_ZE_2	
Wenn mein Kind in der Schule Schwierigkeiten hat, muss ich mich darum kümmern.	E_1_ZE_3	
Ich bin dafür verantwortlich, mein Kind beim Lernen zu unterstützen.	E_1_ZE_4	

Anmerkung. Adaption von Yotyodying (2012) in Anlehnung an Hoover-Dempsey et al. (2004).

3.4.12 Kooperation zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Austausch mit weiterem pädagogischen Fachkräften ^a	Tauschen Sie sich regelmäßig mit weiteren pädagogischen Fachkräften der Schule über Ihr Kind aus? Mit pädagogischen Fachkräften meinen wir keine Lehrer, sondern die anderen Fachkräfte, mit denen Ihr Kind Kontakt in der Schule hat (z.B. Erzieher, Integrationshelfer, Sozialarbeiter).	E_1_APF	Ja / Nein
Positive Atmosphäre zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern ^b	Von den pädagogischen Fachkräften meines Kindes erfahre ich regelmäßig, wie mein Kind in der Schule ist.	E_1_PAP_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Die pädagogischen Fachkräfte meines Kindes wollen auch von mir etwas über mein Kind wissen.	E_1_PAP_2	
	Die pädagogischen Fachkräfte meines Kindes hören mir aufmerksam zu.	E_1_PAP_3	
	Wenn es Probleme mit meinem Kind gibt, kann ich mit den pädagogischen Fachkräften meines Kindes reden, ohne zu streiten.	E_1_PAP_4	
	Die pädagogischen Fachkräfte meines Kindes beachten Vorschläge von mir.	E_1_PAP_5	

Anmerkung. Die Items zur Atmosphäre wurden nur bearbeitet, wenn ein Austausch bejaht wurde. ^a Eigenkonstruktion, ^b Adaption von Sacher (2008).

3.4.13 Bewertung der Schule / Bildungsaspirationen

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Bewertung der Schule ^a	Ich finde, die Schule meines Kindes ist eine gute Schule.	E_1_BEW	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
Bildungsaspirationen	Welchen Schulabschluss soll Ihr Kind machen?	E_1_BASP	Abschluss an einer Förderschule; Hauptschulabschluss nach Klasse 9 / Berufsbildungsreife; Hauptschulabschluss nach Klasse 10 / erweiterte; Berufsbildungsreife; Mittleren Schulabschluss, z.B. Realschulabschluss / Fachoberschulreife; Fachabitur/ Fachhochschulreife; Abitur/ Allgemeine Hochschulreife

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. ^a Boban und Hinz (2003); ^b Adaption von Ramm et al. (2006).

3.4.14 Instruktionsverhalten der Eltern

Stellen Sie sich bitte folgende Situation vor: Sie gucken sich zu Hause das Schreibheft Ihres Kindes an. Darin hat die Lehrerin viele Fehler Ihres Kindes angestrichen. Wir möchten nun wissen, wie Sie damit umgehen.

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortskala
Autonomie- unterstützung ^a	Ich mache meinem Kind Mut, dass es die Aufgaben bestimmt besser machen kann.	E_1_AU_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich frage mein Kind, wie ich ihm helfen kann.	E_1_AU_2	
	Ich überlege mit meinem Kind, wie es sich verbessern kann.	E_1_AU_3	
	Ich suche mit meinem Kind gemeinsam nach der richtigen Lösung.	E_1_AU_4	
Psychologische Kontrolle ^a	Ich sage meinem Kind, dass es seine Schulaufgaben üben muss.	E_1_PK_1	
	Ich werfe meinem Kind vor, dass es zu wenig an die Schule denkt.	E_1_PK_2	
	Ich sage meinem Kind, dass ich es bestrafe, wenn es in der Schule nicht besser wird.	E_1_PK_3	
	Ich schimpfe mit meinem Kind.	E_1_PK_4	
Verhaltenskontrolle ^b	Ich verspreche meinem Kind etwas Schönes, wenn es in der Schule besser wird.	E_1_VK_1	
	Ich verspreche meinem Kind ihm etwas zu schenken, wenn es in der Schule mehr Aufgaben richtig macht.	E_1_VK_2	
	Ich sage meinem Kind, dass es etwas Schönes bekommt, wenn es in der Schule besser wird.	E_1_VK_3	
	Ich sage meinem Kind, dass ich ihm einen Wunsch erfülle, wenn es in der Schule mehr Aufgaben richtig macht.	E_1_VK_4	

Anmerkung. ^a Adaption von FUnDuS-Projektteam (2015), ^b Adaption von FUnDuS-Projektteam (2015) und Eigenkonstruktion.

3.4.15 Bedingte Zuneigung

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortskala
Bedingte positive Zuneigung	Ich lasse mein Kind spüren, dass ich es lieber habe,...		
	... wenn es hilfsbereit und rücksichtsvoll ist.	E_1_CPR_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	... wenn es nicht wütend ist.	E_1_CPR_2	
	... wenn es sich in der Schule anstrengt.	E_1_CPR_3	
... wenn es gut in der Schule ist.	E_1_CPR_4		
Bedingte negative Zuneigung	Ich lasse mein Kind spüren, dass ich es weniger gern habe,...		
	... wenn es wenig hilfsbereit und rücksichtsvoll ist.	E_1_CNR_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	... wenn es wütend ist.	E_1_CNR_2	
	... wenn es sich in der Schule nicht anstrengt.	E_1_CNR_3	
... wenn es schlecht in der Schule ist.	E_1_CNR_4		

Anmerkung. Adaption von FUnDuS-Projektteam (2015) basierend auf Assor, Roth und Deci (2004) und Roth et al. (2009).

3.4.16 Zufriedenheit mit der Zeitverteilung des Kindes

Nun interessiert uns, wie viel Zeit Ihr Kind in seinem Leben mit verschiedenen Aktivitäten verbringen sollte. Es geht nicht darum, wie viel Zeit es mit der bestimmten Aktivität tatsächlich verbringt, sondern, ob die Zeit aus Ihrer Sicht ausreichend ist oder nicht.

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Hausaufgaben machen	E_1_ZEIT_1	„sollte viel weniger Zeit als jetzt damit verbringen“ (1) über „sollte genau so viel Zeit wie jetzt damit verbringen“ (2) bis „sollte viel mehr Zeit als jetzt damit verbringen“ (3)
Lernen für die Schule	E_1_ZEIT_2	
Spielen	E_1_ZEIT_3	
Freunde treffen	E_1_ZEIT_4	
Sport treiben	E_1_ZEIT_5	

Anmerkung. Adaption von FUnDuS-Projektteam (2015).

3.4.17 Sozialisation von Lesen und Schreiben

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vorbereitende Aktivitäten der Eltern vor Schuleintritt	Wie oft haben Sie die folgenden Tätigkeiten mit Ihrem Kind durchgeführt, bevor es in die Grundschule kam?		
	Ich habe mit meinem Kind Bücher gelesen.	E_1_LSV_1	nie, manchmal, oft immer
	Ich habe meinem Kind Geschichten erzählt.	E_1_LSV_2	
	Ich habe mein Kind darum gebeten, mir etwas (z.B. eine Geschichte) zu erzählen.	E_1_LSV_3	
	Ich habe mit meinem Kind Reime geübt.	E_1_LSV_4	
	Ich habe mit meinem Kind das Schreiben seines Namens geübt.	E_1_LSV_5	
	Ich habe mit meinem Kind, Buchstaben oder Wörter zu schreiben, geübt.	E_1_LSV_6	
Unterstützende Aktivitäten der Eltern	Bitte geben Sie nun an, wie oft Sie die folgenden Dinge aktuell mit Ihrem Kind tun.		
	Ich lese meinem Kind vor.	E_1_LSU_1	nie, manchmal, oft immer
	Ich bitte mein Kind, mir etwas (z.B. eine Geschichte) zu erzählen.	E_1_LSU_2	
	Ich erzähle meinem Kind eine Geschichte.	E_1_LSU_3	
	Ich bespreche mit meinem Kind, was es im Unterricht liest.	E_1_LSU_4	
	Ich übe mit meinem Kind Silbenklatschen.	E_1_LSU_5	
	Ich übe mit meinem Kind Diktate.	E_1_LSU_6	
Ich helfe meinem Kind beim Lesen für die Schule.	E_1_LSU_7		

Anmerkung. Adaption von Bos et al. (2010) und Eigenkonstruktion.

3.4.18 Stigmatisierung / Scham

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortskala
Stigmatisierung des Kindes aus Sicht der Eltern ^a	Mein Kind wird von anderen Kindern gehänselt, weil es in der Schule mehr Hilfe braucht.	E_1_STIG_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Exklusives Setting: Andere Kinder machen sich über mein Kind lustig, weil es eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Andere Kinder machen sich über mein Kind lustig, weil es Aufgaben oft in einem anderen Raum macht.	E_1_STIG_2	
	Mein Kind findet es blöd, auf seiner Schule zu sein.	E_1_STIG_3	
	Exklusives Setting: Mein Kind erzählt niemandem, dass es auf einer Förderschule ist. / Inklusives Setting: Mein Kind erzählt niemandem, dass es andere Aufgaben bekommt als andere Kinder.	E_1_STIG_4	
	Mein Kind wäre am liebsten auf einer anderen Schule.	E_1_STIG_5	
Stigmatisierung der Eltern ^b	Exklusives Setting: Andere Eltern grenzen mich aus, weil mein Kind eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Andere Eltern grenzen mich aus, weil mein Kind eine Lernbeeinträchtigung hat.	E_1_STIE_1	
	Exklusives Setting: Ich fühle mich von anderen nicht akzeptiert, weil mein Kind eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Ich fühle mich von anderen nicht akzeptiert, weil mein Kind große Lernschwierigkeiten hat.	E_1_STIE_2	
	Exklusives Setting: Andere Menschen gucken mich komisch an, weil mein Kind eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Andere Menschen gucken mich komisch an, weil mein Kind große Lernschwierigkeiten hat.	E_1_STIE_3	
	Exklusives Setting: Es gibt Situationen, in denen ich mich ausgegrenzt fühle, weil mein Kind eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Es gibt Situationen, in denen ich mich ausgegrenzt fühle, weil mein Kind eine Lernbeeinträchtigung hat.	E_1_STIE_4	
Scham der Eltern ^c	Exklusives Setting: Es ist mir peinlich, zu sagen, dass mein Kind eine Förderschule besucht. / Inklusives Setting: Es ist mir peinlich zu sagen, dass mein Kind eine Lernbeeinträchtigung hat.	E_1_SCHE_1	
	Exklusives Setting: Manchmal ist es mir unangenehm, dass mein Kind auf einer Förderschule ist. / Inklusives Setting: Manchmal ist es mir unangenehm, dass mein Kind große Lernschwierigkeiten hat.	E_1_SCHE_2	

Quelle: Eigenkonstruktion in Anlehnung an Schulze, Stuart und Riedel-Heller (2009) und Rothärmel et al. (2006); ^b Eigenkonstruktion; ^c Schumann (2007).

3.4.19 Allgemeine Fragen zur Inklusion (nur t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Ist Ihnen der Begriff der Inklusion bereits begegnet?	E_4_AINK_1	Ja/Nein
Haben Sie eine konkrete Vorstellung, was mit dem Begriff „Inklusion“ gemeint ist, zum Beispiel welche Ziele die Inklusion verfolgt.	E_4_AINK_2	Ja/Nein
Ihre Meinung: Was bedeutet „Inklusion“?	E_4_AINK_3	offene Frage

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Hofmann (2014).

3.4.20 Einstellung gegenüber Inklusion (nur t4)

Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Je mehr Zeit Kinder mit Lernbeeinträchtigungen im gemeinsamen Unterricht verbringen, desto besser werden sie gefördert.	E_4_EINK_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
Die Qualität des Unterrichts wird besser, wenn Kinder mit Lernbeeinträchtigungen dabei sind und miteinbezogen werden.	E_4_EINK_2	
Kinder mit Lernbeeinträchtigungen werden im gemeinsamen Unterricht gleich gut unterstützt wie in einer Förderschule.	E_4_EINK_3	
Im gemeinsamen Unterricht können die Kinder mit Lernbeeinträchtigungen Wichtigeres lernen als in einer Förderschule.	E_4_EINK_4	
Je mehr Zeit Kinder mit Lernbeeinträchtigungen im gemeinsamen Unterricht verbringen, desto eher werden sie von den anderen Kindern schlecht behandelt.*	E_4_EINK_5	
Wenn Kinder mit Lernbeeinträchtigungen viel Zeit im gemeinsamen Unterricht verbringen, fühlen sie sich alleine und ausgeschlossen.*	E_4_EINK_6	
Wenn Kinder mit Lernbeeinträchtigungen die meiste Zeit im gemeinsamen Unterricht sind, dann finden sie in dieser Klasse auch Freundinnen und Freunde.	E_4_EINK_7	

Anmerkung. Items mit * sind umgekehrt gepolt. Hofmann (2014) und Kunz, Luder und Moretti (2010).

3.4.21 Eltern-Lehrer-Kooperation in der Schule (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Angebote der Eltern-Lehrer-Kooperation in der Schule	Elternabende	E_4_AELK_1	Ja/Nein
	Elternsprechtage	E_4_AELK_2	
	Spontane oder vereinbarte Gespräche mit dem Lehrer außerhalb der Elternsprechtage	E_4_AELK_3	
	Klassenpflegschaftssitzungen	E_4_AELK_4	
	Stammtische (Treffen von Eltern und Lehrern zum Austausch über pädagogische Fragen)	E_4_AELK_5	
	Mitwirkung bei Schulfesten, "Tag der offenen Tür", Wandertage etc.	E_4_AELK_6	
	Gemeinsame Klassenaktionen mit Eltern, Lehrern und Kindern (z.B. Projekttag, Freizeitaktivitäten)	E_4_AELK_7	
Quantität der Eltern-Lehrer-Kooperation in der Schule	Besuch von Elternabenden	E_4_QELK_1	nie, manchmal, oft immer
	Besuch von Elternsprechtagen	E_4_QELK_2	
	Spontane oder vereinbarte Gespräche mit dem Lehrer/der Lehrerin außerhalb der Elternsprechtage	E_4_QELK_3	
	Besuch von Klassenpflegschaftssitzungen	E_4_QELK_4	
	Stammtische (Treffen von Eltern und Lehrern/Lehrerinnen zum Austausch über pädagogische Fragen)	E_4_QELK_5	
	Mitwirkung bei Schulfesten, "Tag der offenen Tür", Wandertagen etc.	E_4_QELK_6	
	Gemeinsame Klassenaktionen mit Eltern, Lehrern und Kindern (z.B. Projekttag, Freizeitaktivitäten)	E_4_QELK_7	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Mathe-Projektteam (2006).

3.4.22 Einladung zu elterlicher Beteiligung an schulischen Belangen (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Einladung von Kindern zu elterlicher Beteiligung an schulischen Belangen	Mein Kind erzählt mir regelmäßig von seinem Schultag.	E_4_INTK_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Mein Kind erwartet, dass ich mich für seine schulischen Angelegenheiten interessiere.	E_4_INTK_2	
	Mein Kind vertraut sich mir an, wenn es Probleme in der Schule gibt.	E_4_INTK_3	
	Mein Kind zeigt mir, dass es meine Hilfe beim Lernen zuhause schätzt.	E_4_INTK_4	
Einladung von Schule zu elterlicher Beteiligung an schulischen Belangen	Man spürt an dieser Schule, dass man als Eltern willkommen ist.	E_4_INTS_1	
	Es gibt immer wieder Veranstaltungen an dieser Schule, zu denen Eltern und Lehrer zusammenkommen.	E_4_INTS_2	
	Die Lehrer geben einem das Gefühl, dass man sich nicht nur bei Leistungsproblemen an sie wenden kann.	E_4_INTS_3	

Anmerkung. Adaption von Yotyodying (2012) und Anlehnung an Hoover-Dempsey et al. (2004).

3.4.23 (Antizipiertes) Belastungserleben durch Übergang (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang	Ich denke, dass an der neuen Schule alles viel schwerer für mein Kind sein wird.	E_4_BELAST_A1_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	Ich denke, dass an der neuen Schule alles viel leichter für mein Kind sein wird.	E_4_BELAST_A1_2	
	Ich denke, dass es zu Beginn in der neuen Schule sicherlich Eingewöhnungsschwierigkeiten geben wird.	E_4_BELAST_A1_3	
Nach Übergang	Ich denke, dass an der neuen Schule alles viel schwerer für mein Kind sein wird.	E_4_BELAST_B1_1	
	Ich denke, dass an der neuen Schule alles viel leichter für mein Kind sein wird.	E_4_BELAST_B1_2	
	Ich denke, dass es zu Beginn in der neuen Schule sicherlich Eingewöhnungsschwierigkeiten geben wird.	E_4_BELAST_B1_3	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

3.4.24 (Antizipierte) Veränderungen durch Übergang (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang	Wie gern wird Ihr Kind seinen neuen Klassenlehrer im Vergleich zu dem auf der jetzigen Schule mögen?	E_4_VERAN_A2_1	viel weniger/weniger/etwas lieber/viel lieber
	Wie gut wird sich Ihr Kind im Vergleich zur jetzigen Schulzeit von Ihnen in schulischen Dingen unterstützt fühlen?	E_4_VERAN_A2_2	viel schlechter/schlechter/etwas besser/viel besser
	Wie gern wird Ihr Kind seine neuen Mitschüler im Vergleich zu denen auf der jetzigen Schule mögen?	E_4_VERAN_A2_3	viel weniger/weniger/etwas lieber/viel lieber
	Was glaubt Ihr Kind, wie beliebt wird es in seiner neuen Klasse im Vergleich zu seiner jetzigen Schulklasse sein?	E_4_VERAN_A2_4	viel weniger beliebt/weniger beliebt/etwas beliebt/viel beliebter
	Wie oft wird Ihrem Kind im Vergleich zur jetzigen Schule der Unterricht Spaß machen?	E_4_VERAN_A2_5	viel seltener/seltener/etwas häufiger/viel häufiger
Nach Übergang	Wie gern wird Ihr Kind seinen neuen Klassenlehrer im Vergleich zu dem auf der jetzigen Schule mögen?	E_4_VERAN_B2_1	viel weniger/weniger/etwas lieber/viel lieber
	Wie gut wird sich Ihr Kind im Vergleich zur jetzigen Schulzeit von Ihnen in schulischen Dingen unterstützt fühlen?	E_4_VERAN_B2_2	viel schlechter/schlechter/etwas besser/viel besser
	Wie gern wird Ihr Kind seine neuen Mitschüler im Vergleich zu denen auf der jetzigen Schule mögen?	E_4_VERAN_B2_3	viel weniger/weniger/etwas lieber/viel lieber
	Was glaubt Ihr Kind, wie beliebt wird es in seiner neuen Klasse im Vergleich zu seiner jetzigen Schulklasse sein?	E_4_VERAN_B2_4	viel weniger beliebt/weniger beliebt/etwas beliebt/viel beliebter
	Wie oft wird Ihrem Kind im Vergleich zur jetzigen Schule der Unterricht Spaß machen?	E_4_VERAN_B2_5	viel seltener/seltener/etwas häufiger/viel häufiger

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

3.4.25 Erwartung der Eltern hinsichtlich der Angebote in der neuen Schule ihrer Kinder (nur t4)

Konstrukt / Skala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang	An der Schule wird Kontakt zu bereits bekannten Kindern (Nachbarn, Freunde, ehemalige Schulkameraden) bestehen.	E_4_ERWA_A3_1	Ja, nein, kann ich nicht beurteilen
	Diese Schule wird gut erreichbar für mein Kind sein (kurze Fahrtzeit, gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (ÖPNV)).	E_4_ERWA_A3_2	
	Diese Schule wird einen guten Ruf haben.	E_4_ERWA_A3_3	
	An der Schule wird mein Kind Kontakt zu Problemschülern (z.B. aggressive Kinder) haben.	E_4_ERWA_A3_4	
	Die Schule werden auch die Geschwister besuchen.	E_4_ERWA_A3_5	
	An der Schule wird es eine Ganztagsbetreuung geben.	E_4_ERWA_A3_6	
Nach Übergang	An der Schule besteht Kontakt zu Kindern (Nachbarn, Freunde, ehemalige Schulkameraden), die Ihr Kind bereits vor dem Schulwechsel kannte.	E_4_ERWA_B3_1	
	Diese Schule ist gut erreichbar für mein Kind (kurze Fahrtzeit, gute Anbindung an öffentliche Verkehrsmittel (ÖPNV)).	E_4_ERWA_B3_2	
	Diese Schule hat einen guten Ruf.	E_4_ERWA_B3_3	
	An der Schule hat mein Kind Kontakt zu Problemschülern (z.B. aggressive Kinder).	E_4_ERWA_B3_4	
	Die Schule besuchen auch die Geschwister.	E_4_ERWA_B3_5	
	An der Schule gibt es eine Ganztagsbetreuung.	E_4_ERWA_B3_6	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Adaption von Wild et al. (2001).

3.4.26 Erwartungen der Eltern zu Veränderungen durch den Schulübergang (nur t4)

Konstrukt / Subskala	Item	SPSS Variable	Antwortoptionen
Vor Übergang	An der neuen Schule wird es fähiges Lehrpersonal geben.	E_4_NEUES_A4_1	stimmt nicht, stimmt kaum, stimmt ziemlich, stimmt genau
	...wird es ein vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften geben.	E_4_NEUES_A4_2	
	...wird es Förderkurse bei Lernproblemen geben.	E_4_NEUES_A4_3	
	...wird es Hausaufgabenhilfe geben.	E_4_NEUES_A4_4	
	...wird es eine enge Eltern-Lehrer-Kooperation geben.	E_4_NEUES_A4_5	
	...werde ich voraussichtlich einiges an Schulgeld, Büchergeld, Geld für Ausflüge oder Klassenfahrten pro Schuljahr zahlen müssen.	E_4_NEUES_A4_6	
Nach Übergang	An der neuen Schule gibt es fähiges Lehrpersonal.	E_4_NEUES_B4_1	
	...gibt es ein vielfältiges Angebot an Arbeitsgemeinschaften	E_4_NEUES_B4_2	
	...gibt es Förderkurse bei Lernproblemen	E_4_NEUES_B4_3	
	...gibt es Hausaufgabenhilfe	E_4_NEUES_B4_4	
	...gibt es eine enge Eltern-Lehrer-Kooperation	E_4_NEUES_B4_5	
	...muss ich voraussichtlich einiges an Schulgeld, Büchergeld, Geld für Ausflüge oder Klassenfahrten pro Schuljahr zahlen	E_4_NEUES_B4_6	

Anmerkung. Diese Items wurden nicht als Skala konzipiert. Die Beantwortung erfolgte nur für ein Set der Items in Abhängigkeit davon, ob das Kind vor oder nach dem Übergang in die Sekundarstufe / eine neue Schule stand. Mathe-Projektteam (2006).

Literatur

- Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt/M: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung / Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Materialien zur Bildungsforschung; 20).
- Arbeitsgruppe für Schul- und Unterrichtsqualität an der Freien Universität Berlin (2006). *IBUS - Inventar zur Beurteilung von Unterricht an Schulen*. Verfügbar unter http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/schulentwicklungsforschung/wissenschaftliche_dienstleistungen/ibus.html.
- Assor, A., Roth, G. & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality*, 72, 47-88.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Verfügbar unter <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. Zugriff: 2015-09-28.
- Bohnsack, R. (2012). Gruppendiskussion. In U. Flick, E. Kardoff, E. Steinke (Hrsg.). *Qualitative Forschung- ein Handbuch* (S. 369-384). Reinbek/Hamburg: Rowohlt.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin R. & Walther, G. (2005). *IGLU – Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bensen, M., Gröhlich, C., Guill, K. & Scharenberg, K. (2009a). *KESS 7 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Bensen, M., Kummer, N., Lintorf, K. & Frey, K. (Hrsg.) (2009b). *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur "Trends in International Mathematics and Science Study"*. Münster: Waxmann.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T.C., Tarelli, I. & Hornberg, S. (2010). *IGLU 2006- Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Cattell, R. B., Weiß, R. H., & Osterland, J. (1997). *Grundintelligenztest Skala 1 (CFT 1; 5th ed.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, S. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Dickhäuser, O. (2001). *Computernutzung und Geschlecht : ein Erwartung-Wert-Modell*. Münster: Waxmann.
- Diel, E. & Schmitt, L. (2010). *Fragebögen zur Unterrichtsqualität. Hessischer Referenzrahmen Schulqualität (HRS), Qualitätsbereich VI „Lehren und Lernen“ (2.Aufl.)*. Verfügbar unter

- https://la.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CMReader/HKM_15/LSA_Interne/t/med/8b0/8b069bb4-f017-3417-9cda-a2b417c0cf46,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true (Zugriff am 30.09.2015).
- Esdar, W., Gorges, J., & Wild, E. (2015). The role of basic need satisfaction for junior academics' goal conflicts and teaching motivation. *Higher Education*, 72(2), 175-190.
- Ferring, D. & Philipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 284-292.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 47-67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- FUnDuS-Projektteam (2015). *FUnDuS-Projekt AE9 (Die Rolle familialer Unterstützung beim Erwerb von Diskurs- und Schreibfähigkeiten in der Sekundarstufe I) Skalendokumentation*. Unveröffentlichte Skalendokumentation.
- Ganzeboom, H. B., De Graaf, P. M., & Treiman, D. J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social science research*, 21(1), 1-56.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Gebauer, J., Riketta, M., Broemer, P. & Maio, G. R. (2008). "How much do you like your name?" An implicit measure of global self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44, 1346–1354.
- Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E., & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt, Main: GFFP u.a.
- Gorges, J. (2015). Warum (nicht) an Weiterbildung teilnehmen? Ein erwartungswert-theoretischer Blick auf die Motivation erwachsener Lerner. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(1) (Sonderheft 30), 9-28.
- Gorges, J. (2016). Why adults learn: Interpreting adults' reasons to participate in education in terms of Eccles' subjective task value. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(1), 26-41.
- Gorges, J., Esdar, W., & Wild, E. (2014). Linking goal self-concordance and affective reactions to goal conflict. *Motivation and Emotion*, 38(4), 475-484.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Kallmeyer.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.
- Hofmann, S. (2014). *Zusammenhänge zwischen elterlicher Bildungsaspiration und Einstellungen gegenüber der Inklusion: Eine Befragung von Eltern nicht-förderbedürftiger Kinder*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Universität Bielefeld.
- Hoover-Dempsey, K. V., Wilkins, A. S., Sandler, H. M., & O'Connor, K. P. (2004). *Parental Role Construction for Involvement: Interactions Among Theoretical, Measurement, and*

- Pragmatic Issues in Instrument Development*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association in San Diego, CA, April 2004.
- Krause, C., Wiesmann, U. & Hannich, H.-J. (2004). *Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.
- Keller-Schneider, M. & Albisser, S. (2010). *Instrumente zum Schulentwicklungsprojekt RUMBA*. Unveröffentlichte Skaldokumentation.
- Kuhl, J. Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 3-24.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein, M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusive. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S 89-108). Münster/New York: Waxmann.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). In *Empirische Sonderpädagogik, 2*, 83-94.
- Lamnek, S. (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz.
- Laurent, J., Catanzaro, S.J., Joiner, T.E., Rudolph, K.D., Potter, K.I. & Lambert, S. et al. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*, 326-338.
- Lenhard, W., & Schneider, W. (2006). *ELFE 1-6 - Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler*. Göttingen: Hogrefe.
- Lütje-Klose, B. (1997). *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche Expertinnen* (Saarbrücker Hochschulschriften, 31). St. Ingbert: Röhrig.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., & Ziegler, H. (2014). Professionalisierung für die Inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen, 1*, 69-84.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Inklusiver Unterricht - Forschungsstand und Desiderata. In A. Peter-Koop, T. Rottmann, M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S.10-32). Offenburg: Mildenerger.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 1*, 112–123.
- Mahat, M. (2008). The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education, 23*(1), 82-92.
- Mathe-Projektteam (2006). *Mathe-Projekt (Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule) Skaldokumentation*. Unveröffentlichte Skaldokumentation, Universität Bielefeld.
- Mattejat, F., Jungmann, J., Meusers, M., Moik, C., Schaff, C., Schmidt, M.-H., Scholz, M. & Renschmidt, H. (1998). Das Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 26*, 174-182.
- May, P. (2012). *Hamburger Schreib-Probe 1-9 (HSP1-9)*. Stuttgart: Ernst Klett.

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, 1001, 48109-1259.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 230-242.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-Z. Tenorth, & R. Werning, *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 15-37). München: Oldenbourg.
- Moser, V., Schäfer, L., & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven settings. In L. Lütje-Klose (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S.143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, F. H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2009). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmter Lehrermotivation. *Erziehung und Unterricht*, 1, 142-152.
- Neumann, P. (i.V.). Kooperation und Zielkonflikte von Lehrer_innen. Eine quantitative-empirische Studie zu (interdisziplinärer) Kooperation und Zielkonflikten in inklusiven Grundschulen und Förderschulen. Unveröffentlichte Dissertation. Universität Bielefeld.
- Paradise, A.W., & Kernis, M. H. (1999). *Development of the Contingent Self-esteem Scale*. (Unpublished data), University of Georgia. Zugriff am 29.06.2010 unter <http://www.informaworld.com/index/785832113.pdf>
- PARS-Projektteam (2008-2011). *PARS (Panel Study at the Research School ,Education and Capabilities' in North Rhine-Westphalia)*. Unveröffentlichte Skaldokumentation, Universität Bielefeld und Technische Universität Dortmund.
- Pekrun, R. (1983). *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt: Lang.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker, & M. Walm (Hrsg.). *Inklusion als Entwicklung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung* (S. 27-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) —ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle*. Frankfurt a.M.: DIPF (Materialien zur Bildungsforschung, 24).
- Rakoczy, K., Buff, A., & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. " Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis". 1. Befragungsinstrumente*. Frankfurt, Main: GFPP ua.
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Waxmann.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2003): *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3-4)* Manual. Göttingen: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K.D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2) Handanweisung*. Göttingen: Beltz.

- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (revidierte Form). Manual. Robert-Koch-Institut Berlin.
- Reiser, H., Klein, G., Kreie, G., & Kron, M. (1986). Integration als Prozess. *Sonderpädagogik*, 3/4, 115–122; 154–160.
- Rheinberg, F. (1980). *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and The Adolescent Self-Image*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Roth, G., Assor, A., Niemiec, C. P., Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices. *Developmental Psychology*, 45, 1119-1142.
- Rothärmel, S., Dippold, I., Wiethoff, K., Wolfslast, G. & Fegert, J. (2006). *Patientenaufklärung, Informationsbedürfnis und Informationspraxis in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Sacher, W. (2008). *Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schaarschmidt, U., & Fischer, A. (1996). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster*. Swets Test Services.
- Schillmöller, Z. K. (2009): *Die Untersuchung „WOGÉ“– Wohlbefinden und GEWalt in Hamburger Grundschulen*. Berlin. URL:
http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2009/2123/pdf/schillmoeller_zita.pdf
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). *Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulze, B., Stuart, H. & Riedel-Heller, S. (2009). *Das Inventar subjektiver Stigmaerfahrungen (ISE): Ein neues Instrument zur quantitativen Erfassung subjektiven Stigmas*. *Psychiatrische Praxis*, 36, 19-27.
- Schumann, B. (2007). *Ich schäme mich ja so! Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwinger, M. (2008). *Selbstwertregulation im Lernprozess – Determinanten und Auswirkungen von Self-Handicapping*. Dissertation zur Erlangung des Dokortitels. Gießen. Zugriff am 24.06.2010 unter:
<http://geb.uniessen.de/geb/volltexte/2008/6643/pdf/SchwingerMalte-2008-11-19.pdf>
- Schwinger, M., Wild, E., Lütje-Klose, B., Grunschel, C., Stranghöner, D., Yotyodying, S., Baumanns, R. Gorges, J., Serke, B., Pazen, C., Neumann, P. & Stelling, S. (2015). Wie können motivationale und affektive Merkmale bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf valide erfasst werden? Erste Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie BiLieF. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 273-300). Wiesbaden: Springer VS
- Seegerstrom, S. C. & Nes, L. S. (2006). When goals conflict but people prosper: The case of dispositional optimism. *Journal of Research in Personality*, 40(5), 675-693.

- Serke, B., Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpp, S., & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249–260). Schneider: Hohengehren.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, D. & Dickhäuser, O. (2002). *Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO)*. Göttingen: Hogrefe
- Steinert, B., Gerecht, M., Klieme, E. & Doebrich, P. (2003). Skalen zur Schulqualität: *Dokumentation der Erhebungsinstrumente. ArbeitsplatzUntersuchung (APU), Pädagogische Entwicklungsbilanzen (PEB)*. Frankfurt, Main : GFFP u.a. (Materialien zur Bildungsforschung; 10).
- Stegmüller R. (2012) . *Determinanten der Lehrmotivation von Hochschulprofessoren*. Dissertation, Universität Bielefeld. Abrufbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbz:361-25516608>.
- Stelling, S. (i.V.). Schulischen Wohlbefinden von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Eine vergleichende Analyse in integrativen Grundschulklassen und Förderschulklassen des dritten und vierten Jahrgangs. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Bielefeld.
- UNICEF (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries, Innocenti Report Card 7*. UNICEF Innocenti Research Centre, Florence.
- Urban, M., & Lütje-Klose, B. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 4, 282-294.
- Wagner, W., Helmke, A. & Rösner, E. (2009). *Deutsch Englisch Schülerleistungen International. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt, Main: DIPF.
- Weiß R. H. & Osterland, J. (2014). *CFT 1-R . Grundintelligenztest Skala 1 – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Werning, R., & Arndt, A.-K. (Hrsg.). (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Werning, R., & Lohse, S. (2011). *Gutachten: Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von: http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Inklusion_Gemeinsames_Lernen/Gutachten__Kompetenzzentren_Lern-_und_Entwicklungsst__rungen_/Expertise_Endfassung_3.pdf.
- Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. München u.a.: Ernst-Reinhardt.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993): A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research* 35 (1), 3-25.
- Wild, E. (1999). *Elterliche Erziehung und schulische Lernmotivation*. Unveröffentlichte Habilitation, Sozialwissenschaftliche Fakultät der Universität Mannheim.
- Wild, E. & Remy, K. (2002). Affektive und motivationale Folgen der Lernhilfen und lernbezogenen Einstellungen der Eltern. *Unterrichtswissenschaft*, 30, 27-51.
- Wild, E., Remy, K., Gerber, J., Exeler, J., Rammert, M., Siegmund, A., & Knollmann, M. (2001). *Die Förderung selbstbestimmter Formen der Lernmotivation in Elternhaus und Schule– Dokumentation der Skalen und Itemauswahl für den Elternfragebogen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.

- Wild, E., Lütje-Klose, B., Schwinger, M., Gorges, J. & Neumann, P. (2017). *BiLieF - Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements*. Version: 1. IQB – Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen. Datensatz. http://doi.org/10.5159/IQB_BiLieF_v1.
- Wild, K. P., & Krapp, A. (1995). Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(4), 579-595.
- Wocken, H. (2005). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Forschungsbericht, Potsdam.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.
- Yotyodying, S. (2012). *The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in german and thai families*. Dissertation, Universität Bielefeld. Abrufbar unter <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2508819>.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.