

Frederick de Moll, Stefanie Bischoff, Marta Lipinska,  
Margaret Pardo-Puhlmann & Tanja Betz

PROJEKT EDUCARE:  
SKALENDOKUMENTATION ZUR  
KINDERBEFRAGUNG AN GRUNDSCHULEN

Goethe-Universität Frankfurt am Main

2016

**Kontaktinformation**

Prof. Dr. Tanja Betz  
Goethe-Universität Frankfurt am Main  
Fachbereich Erziehungswissenschaften  
Arbeitsbereich Kindheitsforschung und Elementar-/Primarpädagogik  
Theodor-W.-Adorno-Platz 6  
60323 Frankfurt am Main

E-Mail: [betz@em.uni-frankfurt.de](mailto:betz@em.uni-frankfurt.de)

Gefördert durch die

## VORBEMERKUNG

Die in diesem Dokument aufgeführten Skalen dienen der Erfassung der bildungsbezogenen Vorstellungen und Praktiken von Kindern im Grundschulalter. Die Skalen wurden im Projekt EDUCARE in einigen Fällen neu entwickelt, überwiegend in Anlehnung an bestehende Instrumente konstruiert und ggf. an die Perspektive von Grundschulkindern angepasst, also bspw. altersgemäß umformuliert. Alle Items wurden mittels eines mehrstufigen Antwortformats erfasst. Ihr Einsatz erfolgte in einer vom Projektteam durchgeführten Datenerhebung mittels Fragebogen. Die Skalenkonstruktion fand auf Basis der erhobenen Primärdaten statt und orientierte sich an den Prinzipien der klassischen Testtheorie. Zu jedem Konstrukt werden deskriptive Kennwerte auf Item- und Skalenebene berichtet. Zur Beurteilung der Güte der Instrumente werden zwei Reliabilitätsmaße sowie die Trennschärfen der Items angegeben.

Bei der Auswahl und Konzeption der gemessenen Konstrukte waren habitus- und milieutheoretische sowie kindheitstheoretische Annahmen leitend. Im Projekt ging es darum, ein möglichst breites Bild der im schul- und bildungsbezogenen Habitus von Kindern verankerten Vorstellungen, Ziele und Sollensvorstellungen zu erhalten. Zudem wurde die Praxis der Kinder innerhalb und außerhalb der Schule in den Blick genommen, um Rückschlüsse auf eine milieuspezifische Lebensführung von Kindern und deren Familien ziehen zu können.

Durch die Veröffentlichung der hier berichteten Erhebungsinstrumente wird ihr erneuter Einsatz und ihre weitere Optimierung in Studien mit ähnlicher theoretischer und thematischer Ausrichtung ermöglicht.

Die Skalendokumentation ist wie folgt aufgebaut: Im Anschluss an (I.) eine einführende Darstellung des Forschungsprojekts werden (II.) das Vorgehen bei der Datenerhebung und die bei der Skalenkonstruktion verwendete Stichprobe beschrieben. Die zur Analyse der Items und zur Konstruktion der Skalen verwendeten Verfahren werden (III.) im nachfolgenden Abschnitt dargestellt. Der Hauptteil des Dokuments ist (IV.) eine thematisch geordnete Zusammenstellung der im Projekt eingesetzten Skalen. Damit wird zugleich ein Einblick in die deskriptiven Ergebnisse der Kinderbefragung an Grundschulen gegeben.

## INHALT

I. PROJEKT EDUCARE	1
I. HINTERGRUND UND ZIELE	2
2. FORSCHUNGSFRAGEN DER QUANTITATIVEN TEILSTUDIE	7
II. DATEN	10
I. STICHPROBENZIEHUNG	11
2. DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNG	13
3. STICHPROBENUMFÄNGE	14
4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE DER KINDER IM GRUNDSCHULALTER	15
III. DATENANALYSE	17
I. SKALENKONSTRUKTION	18
2. IMPUTATION FEHLENDER WERTE	21
3. ERLÄUTERUNG DER GÜTEKRITERIEN UND STATISTISCHEN KENNWERTE	23
IV. SKALEN	26
I. ERZIEHUNGSZIELE VON KINDERN	27
I.1 TRADITIONELLE TUGENDEN	27
I.2 EXZELLENZ	28
I.3 SOZIALVERHALTEN UND SELBSTBESTIMMUNG	29
2. SOLLENSVORSTELLUNGEN IN BEZUG AUF SCHULE	31
2.1 PEER-KONTAKTE	31
2.2 KINDZENTRIERTE SCHULE	32
2.3 BILDUNGSORT SCHULE	33
3. LERNEMOTIONEN	35
3.1 LANGEWEILE	35
3.2 LEISTUNGSANGST	36
3.3 SCHULBEZOGENE HILFLOSIGKEIT	37

4. SELBSTBEZOGENE ÜBERZEUGUNGEN	39
4.1 KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT	39
4.2 SELBSTKONZEPT DER EIGENEN BEGABUNG	40
5. ERLEBEN DER PÄDAGOGISCHEN BEZIEHUNG	42
5.1 ANERKENNUNG	42
5.2 ABLEHNUNG	43
6. SCHULISCHER BILDUNGSHABITUS	45
6.1 STREBSAMKEIT	45
6.2 PEER-ORIENTIERUNG	46
6.3 SCHULFREMDEHEIT	47
7. ZIELORIENTIERUNGEN	49
7.1 ARBEITS- UND ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG	49
7.2 AUFGABENORIENTIERUNG	50
7.3 VERMEIDUNG SOZIALER LEISTUNGSVERGLEICHE	51
7.4 ICH-ORIENTIERUNG	52
8. UNTERRICHTSVERHALTEN	53
8.1 STÖRVERHALTEN	53
8.2 EINHALTUNG SCHULISCHER NORMEN	54
8.3 BEWERTUNGSORIENTIERTE UNTERRICHTSBETEILIGUNG	55
9. KINDERPRAKTIKEN	56
9.1 MEDIALE AKTIVITÄTEN	56
9.2 BUCHKULTURELLE AKTIVITÄTEN	57
9.3 AUßERHÄUSLICHE PEERKULTURELLE AKTIVITÄTEN	58
9.4 ALLTÄGLICHE ROUTINEHANDLUNGEN	60
10. ELTERN-KIND-PRAXIS	61
10.1 KULTURELLE AKTIVITÄTEN	61
10.2 EINBEZIEHUNG IN ERWACHSENENORIENTIERTE ALLTAGSAKTIVITÄTEN	62
10.3 MEDIALE AKTIVITÄTEN	64
11. MERITOKRATISCHE ÜBERZEUGUNG	65



# I. PROJEKT EDUCARE

## I. HINTERGRUND UND ZIELE

Das erziehungswissenschaftliche Forschungsprojekt EDUCARE („Leitbilder ‚guter‘ Kindheit und ungleiches Kinderleben“) befasst sich mit den unterschiedlichen Perspektiven der pädagogisch Tätigen an Grundschulen und Kindertageseinrichtungen sowie mit der Sicht von Eltern und Kindern auf Bildung, Betreuung, Erziehung und Förderung in der frühen und mittleren Kindheit. Der Fokus der Studie richtet sich dabei insbesondere auf die akteurspezifischen Vorstellungen davon, was eine ‚gute‘ Kindheit ausmacht. Damit verbunden ist von Interesse, welche Praktiken der Akteure bei der Ausgestaltung von Kindheit eine tragende Rolle spielen und wie Vorstellungen und Praktiken mit den unterschiedlichen Positionen der Akteure in der Gesellschaft, also mit deren Milieu- ebenso wie mit deren Generationszugehörigkeit zusammenhängen. Im Projekt wird demnach ein besonderes Augenmerk auf die Wechselwirkung zwischen der sozialen Position von Akteuren und deren Positionierung im Generationengefüge gelegt.

Eine zentrale Annahme ist, dass sich vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit unterschiedliche Perspektiven auf Kindheit ergeben, die hinsichtlich der Ausgestaltung des Kinderlebens relevant werden und deren Rekonstruktion und Exploration zu einem besseren Verständnis von Bildungsungleichheit beitragen kann. Bildungsungleichheit bezieht sich hierbei in erster Linie auf den in Deutschland besonders ausgeprägten Zusammenhang zwischen der sozialen Position der Eltern und den Erfolgchancen von Kindern im Bildungssystem (z. B. Geißler & Weber-Menges, 2010). Inwieweit sich Kinder im Vor- und Grundschulalter in privaten, halb-öffentlichen und öffentlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen bewegen, welche Aktivitäten sie dabei konkret ausüben und wie sie dort mit anderen Kindern und Erwachsenen interagieren, differiert – so die These – in Abhängigkeit von ihrer Milieuzugehörigkeit (Betz, 2008). Durch die milieuspezifische Verwicklung in unterschiedliche Bildungssettings differieren auch die Positionen von Kindern in Relation zu den jeweils beteiligten erwachsenen Akteuren. Beispielsweise unterscheidet sich das Verhältnis zwischen Kindern und Erwachsenen im familialen Kontext von dem in halb-öffentlichen Bildungssettings wie der Musikschule. Hinzu kommt eine wiederum milieuspezifisch unterschiedliche Positionierung von Kindern und Erwachsenen in der Familie.

Die Themenstellung des Projekts lässt sich somit an der Schnittstelle von sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung und ungleichheitsbezogener Bildungsforschung verorten.

### *Kindheitstheoretische Anschlüsse*

Im Anschluss an die Kindheitsforschung (z. B. Alanen, 2005; Bühler-Niederberger, 2011; Hengst & Zeiher, 2005) wird davon ausgegangen, dass *Kindheit* allgemein sowie *gute* Kindheit als normative Zielvorstellung sozial konstruierte und verhandelbare Phänomene darstellen, die sowohl historisch als auch räumlich variieren. In diesem Kontext ist eine Grundannahme, dass allen Bildungs-, Erziehungs- und Kooperationsprozessen innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen sowie allen

Reden und Schriften über Kindheit kollektiv geteilte Vorstellungen davon zugrunde liegen, was eine ‚gute‘ Kindheit kennzeichnet, wie Kinder sind und wie in Grundschule, Kindertageseinrichtung und Familie mit ihnen umzugehen ist (Bischoff & Betz, 2011; Bischoff, Pardo-Puhlmann & Betz, in Vorbereitung). Je nach Forschungsfokus können diese kollektiven Vorstellungen auf der Ebene der Gesellschaft und der Politik oder auf anderen Aggregatebenen, bspw. auf der Ebene sozialer Milieus oder von Bildungsinstitutionen, untersucht werden. Diese Leitbilder ‚guter‘ Kindheit stehen in Relation zu Vorstellungen bezüglich ‚guter‘ Elternschaft, ‚guter‘ Lehr- und Fachkräfte oder auch ‚guter‘ Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Welche Sollensvorstellungen bei unterschiedlichen Akteursgruppen (hier: Eltern, Kinder, Fachkräfte, Lehrkräfte) vorherrschen, wie und ob diese sich jeweils in spezifischen Bildungs- und Erziehungspraxen niederschlagen und in welchem Zusammenhang sie mit in politischen Dokumenten auffindbaren, gesellschaftlich dominanten Leitbildern stehen, sind zentrale Fragen, die im Projekt bearbeitet werden.

#### *Ungleichheitstheoretische Anschlüsse*

Vor dem Hintergrund dieser kindheitstheoretischen Überlegungen fällt auf, dass Kinder als soziale Akteure und Kindheit als gesellschaftliches Phänomen bislang kaum in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit und im Speziellen mit Bildungsungleichheit thematisiert werden. Insbesondere bei der Erklärung ungleicher schulischer Erfolgchancen von Kindern aus unterschiedlichen sozialen Milieus spielen der aktive Beitrag von Kindern sowie die milieuspezifische Ausgestaltung von Kindheit kaum eine Rolle (Betz, 2009). Dem begegnet das Projekt durch eine Verknüpfung von theoretischen Zugängen der Kindheitsforschung mit den gesellschaftstheoretischen Überlegungen Bourdieus (1983, 1987). Hierbei bildet die Arbeit von Betz (2008) einen wichtigen Anknüpfungspunkt. Darauf aufbauend geht das Projekt von der Beobachtung aus, dass eine stärkere Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Konzepte, insbesondere im Anschluss an Bourdieu (1993), zur Bearbeitung ungleichheitsbezogener Fragen im Bereich der Bildungsforschung dringend geboten ist, um ein besseres Verständnis der Reproduktion von Bildungsungleichheit in der frühen und mittleren Kindheit zu gewinnen. Bislang wird hier v. a. auf Bourdieus (1983) Konzeption des kulturellen Kapitals zurückgegriffen, während auf seine eng daran geknüpften Überlegungen zur Habitustheorie (Bourdieu, 1993) und zum sozialen Raum (Bourdieu, 1985) vor allem in der quantitativ ausgerichteten Bildungsforschung selten Bezug genommen wird. Daher sucht das Projekt den Anschluss an die qualitative Forschung zur Reproduktion sozialer Ungleichheit und Bildungsungleichheit in der Kindheit. Hier sind vor allem die Arbeiten von Lareau (2011) sowie von Büchner und Brake (2006) wegweisend, insofern sie detaillierte Einblicke in die Bildungs- und Erziehungspraxis von Familien in unterschiedlichen sozialen Milieus gewähren und Anhaltspunkte für eine weitergehende Exploration der außerschulischen Alltagswelt in der frühen und mittleren Kindheit bieten. Zur familiären, privaten Alltagswelt werden – neben den Aktivitäten der Kinder mit ihren Eltern – auch die Aktivitäten gezählt, denen Kinder allein oder mit ihren Peers ohne Aufsicht von Erwachsenen an selbstgewählten Orten nachgehen. Gleichsam wird der



Grenzbereich halb-öffentlicher Settings im Spannungsfeld zwischen privat-familiärer und öffentlich-schulischer Alltagswelt der Kinder fokussiert. Hierzu zählen bspw. die Nutzung von privaten Förderangeboten außerhalb der Schule oder der Kita durch Kinder und Eltern sowie auch der Besuch von Vereinen und ähnlichen Freizeitangeboten. Im Anschluss an Brake und Bremer (2010) wird zudem die Schule bzw. die Kita als Teil der Alltagswelt von Kindern sowie deren Eltern, aber auch der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte verstanden, in der gleichermaßen wie im privaten Raum soziale und kulturelle Praktiken sowie die Prinzipien der alltäglichen Lebensführung der Akteure zum Tragen kommen.

Für die Untersuchung der schulischen und außerschulischen Alltagswelt der Akteure sind im Projekt EDUCARE milieutheoretische Annahmen grundlegend. Dabei wird der Milieubegriff in Anlehnung an die Konzeption von *Klassenfraktionen* nach Bourdieu (1985, 1987) verstanden, die über den Habitus mit spezifischen Lebensstilen verbunden sind. Zwei Merkmale sind für soziale Milieus zentral: Zum einen ist dies die ähnliche Ausstattung mit kulturellem, sozialem und ökonomischem Kapital (Bourdieu, 1983) und die damit zusammenhängende gleichgestellte Positionierung im sozialen Raum, d. h. in der Gesellschaft (Bourdieu, 1985). Zum anderen charakterisieren die von den ähnlichen Existenzbedingungen nicht unabhängigen Lebensstile und die Lebensführung der Akteure ein spezifisches soziales Milieu. Soziale Position und Lebensstil werden dabei über das Konzept des Habitus als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vermittelt (Bourdieu, 1993).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Projekt zwei bislang kaum verbundene Theorie- und Forschungsrichtungen, nämlich die kindheitstheoretisch und die ungleichheitstheoretisch fundierte Forschung zu Bildung und Kindheit zusammengeführt werden. Einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet die quantitative Fragebogenstudie des Projekts, in der die genannten Akteursgruppen ausführlich zu ihren Vorstellungen, Sollensvorstellungen, Zielen und Praktiken befragt wurden. Zudem wurden vielfältige Informationen über den sozialen, kulturellen und ökonomischen Hintergrund der Akteure erhoben, um die milieutheoretisch fundierte Fragestellung des Projekts beantworten zu können. Zugleich wurde ein Teil des Forschungsinteresses bereits in zwei Vorstudien im Vorfeld der quantitativen Teilstudie bearbeitet. Diese Vorstudien dienten der quantitativen Datenerhebung als empirische Orientierungspunkte, bspw. hinsichtlich der Auswahl und Zusammenstellung der Erhebungsinstrumente. Zugleich bildet die quantitative Teilstudie des Projekts selbst den Ausgangspunkt für eine vertiefende Exploration der Projektfragestellung im Rahmen qualitativer Interviews mit ausgewählten Akteuren, die zuvor auch an der Fragebogenstudie teilgenommen haben.

#### *Vorstudien im Projekt EDUCARE*

In einer der Fragebogenstudie vorgeschalteten Projektphase wurden zunächst eine qualitative Vorstudie zum politischen Diskurs über Bildung in früher und mittlerer Kindheit sowie eine quantitative Sekundäranalyse des AID:A-Datensatzes des Deutschen Jugendinstituts e. V. (I. Wellte) durchgeführt. Dieser im Jahr 2009 generierte Datensatz enthält für Deutschland repräsentative Daten von

Eltern und Kindern, die bereits vielfältige Einblicke in Einstellungen und Praktiken der beiden Akteursgruppen geben (Rauschenbach & Bien, 2012). Beide Studien, die Untersuchung des politischen Diskurses und die Sekundäranalyse, erwiesen sich als wichtige Bausteine bei der Vorbereitung der Fragebogenstudie. Zum einen ermöglichte die qualitative Vorstudie den Anschluss an die empirische Rekonstruktion gegenwärtiger Leitbilder im politischen Diskurs. Zum anderen wurden die Ergebnisse der Sekundäranalyse verwendet, um Anschlussfragen zu generieren, die bei der Fragebogenkonstruktion leitend waren. Die Analyse der AID:A-Daten zeigte u. a., dass sich bereits im Vorschulalter, also bei Kindern im Alter von etwa drei bis fünf Jahren, erhebliche soziale und auch ethnische Ungleichheiten bei der Art der Kinderbetreuung und der Bildungsaktivitäten zeigen, gerade in der Zeit, die nicht durch die Kindertageseinrichtung abgedeckt wird (de Moll & Betz, 2014). Im Kontext der Analysen konnte allerdings nicht geklärt werden, welche Vorstellungen und Ziele Eltern bei Kindergartenkindern sowie im Anschluss daran bei Grundschulkindern mit der unterschiedlichen Ausgestaltung des Kinderlebens verbinden. Insbesondere zu den Vorstellungen der Akteure fehlen bislang quantitative Daten, die einen ausreichenden Informationsgehalt aufweisen, um die auch Frage nach den Beweggründen und Selbstsichten von Eltern hinsichtlich Betreuung, Bildung und Erziehung von Kindern detaillierter nachgehen zu können. Dies stellt daher eine Frage dar, die im Zuge der eigenen Primärdatenerhebung weiterverfolgt wird.

In der diskursanalytisch angelegten qualitativen Untersuchung von 24 politischen Dokumenten auf der deutschen Bundes- und Länderebene konnten unterschiedliche Leitbilder in Bezug auf Kinder und Kindheit, Elternschaft und Fach- sowie Lehrkräfte herausgearbeitet werden. Ein wesentliches Ergebnis der qualitativen Vorstudie ist, dass die politischen Leitbilder Kindheit als eine für die Zukunft der Gesellschaft wichtige Lebensphase mit hoher volkswirtschaftlicher Relevanz konstruieren. Im Diskurs werden daher normative Anhaltspunkte zur richtigen Ausgestaltung von Kindheit insbesondere aus der künftigen Nützlichkeit der neuen Gesellschaftsmitglieder abgeleitet (Bischoff, Pardo-Puhlmann, de Moll & Betz, 2013). Kinder werden in bildungs-, familien- und sozialpolitischen Dokumenten heute vornehmlich aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive und unter Betonung ihrer Schwäche und Verletzlichkeit thematisiert (Betz & de Moll, 2013). Eine stete Lernaktivität wird dabei als Hauptmerkmal von Kindern behauptet und die Unterstützung hierbei als wichtigste Aufgabe im Umgang mit Kindern identifiziert. Damit verbunden sind erhöhte Anforderungen an Eltern und pädagogisch Tätige, insofern diese bereits in der frühen Kindheit mit einer zielgerichteten Förderung von Kindern beginnen sollen, um deren optimale Entwicklung zu gewährleisten und um deren schulische Bildungschancen zu verbessern (Betz, 2010; Betz, 2012; Betz & Bischoff, 2015; Betz & Rother, 2008). Gleichzeitig werden im gegenwärtigen politischen Diskurs Kinder von Eltern mit geringen ökonomischen Ressourcen verstärkt fokussiert und ihr Leben als risikobehaftet und problematisch markiert (Betz, 2014; Betz & Bischoff, 2013). In vertiefenden Analysen zeigte sich unter anderem, dass politische Leitbilder in Bezug auf Kindheit teilweise im Widerspruch zu den dominanten Ansätzen im sozialpädagogischen Diskurs stehen (Pardo-Puhlmann & Betz, 2013). Damit wird gerade mit Blick auf

pädagogische Fachkräfte die Frage interessant, inwieweit diese die dominanten politischen Leitbilder teilen oder ihnen konträre Ansichten vertreten. Vergleichbare Anschlussfragen ergeben sich auch mit Blick auf Lehrkräfte, Eltern und Kinder (Betz, 2011). Insofern stützen die Ergebnisse der qualitativen Diskursanalyse zum einen das Interesse an den Perspektiven der Akteure. Zum anderen gewähren sie Einblicke in die Ausrichtung gegenwärtiger Bildungs- und Sozialpolitik mit Bezug zu institutioneller Bildung und Betreuung, zu Elternschaft und (damit) der Ausgestaltung von Kindheit. Aus der diskursanalytischen Vorstudie speist sich das Erkenntnisinteresse am Ausmaß der Anerkennung, Übernahme oder Ablehnung der auf politischer Ebene hervorgebrachten Leitbilder ‚guter‘ Kindheit durch die in der quantitativen Teilstudie befragten Akteure, also durch Eltern, Kinder, pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte.

Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Grundlagen des Projekts mit Fokus auf die quantitative Fragebogenstudie findet sich in einem separaten Arbeitspapier, das online über die Webseite des Projekts abgerufen oder von der Projektleitung angefordert werden kann (siehe Bischoff, de Moll, Pardo-Puhlmann & Betz, in Vorbereitung).

## 2. FORSCHUNGSFRAGEN DER QUANTITATIVEN TEILSTUDIE

Die quantitative Fragebogenstudie des Projekts EDUCARE beschäftigt sich mit der Frage, welche Vorstellungen von der Lebensphase Kindheit pädagogische Fachkräfte und Eltern an Kindertageseinrichtungen, Lehrkräfte an Grundschulen sowie Grundschul Kinder und deren Eltern gegenwärtig haben. Zudem wird gefragt, welche Zusammenhänge sich zwischen den Vorstellungen der genannten Akteure in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung und den politisch hervorgebrachten Leitbildern ‚guter‘ Kindheit zeigen. Gerade mit Blick auf den Ungleichheitstheoretischen Hintergrund des Projekts spielen ferner die Praktiken der Akteure eine wichtige Rolle für die Bearbeitung der milieubezogenen Fragestellung des Projekts. Somit werden aktuelle Fragen der Kindheits- und Ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung angesprochen. Ergänzend hierzu werden zentrale Fragen hinsichtlich der fortschreitenden Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften thematisiert. Im Folgenden wird ein Überblick über ausgewählte Forschungsfragen gegeben, die im Projekt theoretisch ausgearbeitet und empirisch exploriert werden.

### *Vorstellungen in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung*

- Welche Vorstellungen haben pädagogische Fachkräfte und Eltern, deren Kinder in einer Kindertageseinrichtung betreut werden, von Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung in der frühen Kindheit sowie von sozialer Ungleichheit und ihren Ursachen?
- Wie differieren diese Vorstellungen von den Akteuren in der Grundschule, also von den Vorstellungen von Lehrkräften und Grundschulkindern?
- Und wie nehmen die Eltern von Grundschulkindern das Bildungsgeschehen zuhause und in der Schule wahr?
- Inwieweit lassen sich milieuspezifische Vorstellungen von Fach- und Lehrkräften, Eltern und Kindern in der frühen und mittleren Kindheit unterscheiden?

### *Sollensvorstellungen und Ziele in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung*

- Welche Bildungs- und Erziehungsziele betonen die Akteure an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen mit Blick auf die Praxis in Familie, Kindertageseinrichtung und Grundschule?
- Welche Sollensvorstellungen verbinden die unterschiedlichen erwachsenen Akteure und die Kinder mit Kindheit, Elternschaft und mit dem professionellen Handeln in pädagogischen Institutionen?
- Inwieweit sind gegenseitigen Handlungserwartungen der Akteure von ihrer jeweiligen Positionierung als Eltern, Kinder oder pädagogische Professionelle geprägt?

- Lassen sich Zusammenhänge zwischen Sollensvorstellungen und dem soziokulturellen Hintergrund sowie mit der Ressourcenausstattung der Akteure identifizieren, kurz: Inwiefern handelt es sich um milieuspezifische Sollensvorstellungen und Ziele in Bezug auf Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung?

#### *Leitbilder in Bezug auf Kindheit, Elternschaft und pädagogische Professionalität*

- Inwieweit werden die in der qualitativen Vorstudie rekonstruierten Leitbilder im politischen Diskurs über Kindheit, Eltern und pädagogische Professionalität von den Akteuren geteilt oder zurückgewiesen?
- Welche Rolle spielt die Milieuzugehörigkeit für die Positionierung der Akteure zu den politischen Leitbildern?

#### *Bildungs-, Betreuungs-, Erziehungs- und Förderpraxis*

- Welche Praktiken vollziehen Eltern, Fach- und Lehrkräfte innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen und wie werden diese von Kindern erlebt und mitgestaltet?
- Welche Zusammenhänge der Praktiken der Akteure zeigen sich mit deren Vorstellungen und Sollensvorstellungen sowie mit deren Einstellungen zu sozialer Ungleichheit und politischen Leitbildern?
- Was kennzeichnet die Ausgestaltung des Kinderlebens innerhalb und außerhalb pädagogischer Institutionen?
- Wie wird die Betreuungs-, Bildungs-, Erziehungs- und Förderpraxis der in der frühen und mittleren Kindheit wesentlichen Akteure von deren milieuspezifischem Hintergrund beeinflusst?

Ausgehend von den Forschungsfragen des Projekts wurden die Perspektiven der unterschiedlichen Akteure auf Kindheit erfasst und miteinander in Beziehung gesetzt, um sie vergleichen und einander gegenüberstellen zu können. Im Anschluss an die zuvor erwähnten Vorstudien wurden hierzu Fragebögen für pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Eltern mit Kita-Kindern und Eltern mit Grundschulkindern sowie für Kinder im Grundschulalter konzipiert. Das Projekt ist damit multiperspektivisch angelegt. Die direkte Gegenüberstellung der Vorstellungen und Sollensvorstellungen sozial situierter Kinder, Eltern, Fach- und Lehrkräfte stellte gleichwohl eine methodische Herausforderung dar. Denn zu diesem Zweck musste eine Reihe neuer Erhebungsinstrumente entwickelt werden, wobei nicht durchgehend auf bereits erprobte und etablierte Instrumente aufgebaut werden konnte. Gerade in diesen Fällen wurden neue Instrumente entwickelt, die an die Ergebnisse der qualitativen Vorstudie sowie an weitere qualitative Studien im Bereich der ungleichheitsbezogenen Bildungsforschung (z. B. Büchner & Brake, 2006; Lareau, 2011) anschließen und deren Befunde, bspw. typische Aussagen in Elterninterviews, in Fragebogenitems übersetzen. Zudem war es notwendig, Items einzusetzen, die eine inhaltlich parallele Erfassung von Vorstellungen und Sollensvorstellungen zu den Bereichen öf-

fentlicher, halb-öffentlicher und privat verantworteter Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung ermöglichen. Dies erlaubt eine analytische Trennung zwischen Vorstellungen und Sollensvorstellungen sowie Zielen der Akteure, wodurch bspw. untersucht werden kann, inwieweit die Vorstellungen von Fachkräften hinsichtlich des aktuellen Bildungsgeschehens in ihrer Einrichtung von ihren normativen Sollensvorstellungen in Bezug auf eine gute frühpädagogische Arbeit differieren. Die Erfassung der Sollensvorstellungen eröffnet zusätzlich die Möglichkeit, milieuspezifische Erwartungen, Aufgabenzuschreibungen und Handlungsaufforderungen zu identifizieren und diese in Beziehung zu den selbstberichteten Praktiken der Akteure zu setzen.

## II. DATEN

## I. STICHPROBENZIEHUNG

Im Projekt EDUCARE wurde in den Jahren 2012 und 2013 eine Fragebogenerhebung an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen im Ballungsraum Dresden und in der Metropolregion Frankfurt am Main durchgeführt.

Das Ziel der Stichprobenziehung war es, ein sozial möglichst heterogenes Abbild der im Projekt untersuchten Akteursgruppen (Pädagogische Fach- und Lehrkräfte, Eltern mit Kita- und Grundschulkindern sowie Grundschulkindern) und ihrer Sicht auf Bildung und Erziehung zu erhalten. Daher sollten Eltern und Kinder mit unterschiedlichem sozialem Hintergrund befragt werden. Die Zielpopulation stellen Eltern mit Kita- bzw. Grundschulkindern sowie Grundschulkindern in den genannten Regionen dar, wobei die jeweiligen Stichproben repräsentativ nach sozio-ökonomischem Hintergrund sein sollten. Bei den befragten Fach- und Lehrkräften sollte gesichert sein, dass diese an Einrichtungen mit möglichst unterschiedlichen Einzugsgebieten tätig sind, also sowohl in Quartieren mit überwiegend sozial benachteiligter Bevölkerung als auch in wohlhabenderen Gegenden. Die Grundgesamtheit bilden hier die pädagogischen Fachkräfte bzw. Grundschullehrkräfte in den beiden Regionen.

Die Auswahl der Kitas und Grundschulen folgte einem mehrstufigen Stichprobendesign mit dem Ziel zufällig gezogener Klumpenstichproben. Dabei wurden zunächst jeweils alle Gemeinden und Stadtteile in der Metropolregion Frankfurt und im Ballungsraum Dresden entsprechend der in den städtischen Sozialstatistiken für die Stadtteile aufgeführten Haushaltseinkommen fünf Einkommenskategorien zugeordnet. Die Planung der Rekrutierung der Studienteilnehmer/innen sah vor, mindestens vier Kitas und eine Grundschule pro Einkommenskategorie für die Fragebogenstudie zu gewinnen, um für differenzierte Analysen ausreichend große Stichprobenumfänge für alle relevanten Akteure zu gewährleisten. Daher wurde in beiden Regionen pro Einkommenskategorie zufällig ein Stadtteil ausgewählt. In diesem wurden zunächst vier Kitas und eine Grundschule um die freiwillige Teilnahme an der Studie gebeten. Stellte sich die Rekrutierung der per Telefon und postalischem Anschreiben kontaktierten Einrichtungen als unmöglich heraus, wurde zufällig ein weiterer Stadtteil der jeweiligen Einkommenskategorie gezogen. Auf diese Weise konnten in beiden Regionen pro Einkommenskategorie mindestens vier Kitas und ein bis zwei Grundschulen für die Studie gewonnen werden. Um eine eigenständige Lehrkräftestichprobe ausreichender Größe zu ziehen, wurden zusätzlich je Einkommenskategorie drei bis vier weitere Grundschulen kontaktiert und um die Teilnahme ihrer Lehrkräfte an der Studie gebeten.

Abgesehen von der insgesamt erfolgreichen Rekrutierung bleibt es nicht aus, dass eine auf Freiwilligkeit setzende Studie in der Größenordnung des Projekts EDUCARE im Laufe der mitunter langwierigen Rekrutierungsbemühungen auf Hindernisse und Schwierigkeiten stößt. Nachdem die Bewilligung der Untersuchung durch die offiziellen Stellen (Kultusministerium des Landes Hessen und Bildungsagentur Sachsen) eingeholt ist und die Einrichtungen sich zur Teilnahme bereit erklärt haben, hängt das Gelingen einer Befragung letztlich von den untersuchten Personen selbst ab. Dies zeigte sich im



Projekt EDUCARE insbesondere bei der Datenerhebung an Grundschulen. Als sich während der Erhebung in Frankfurt eine Grundschule in der mittleren Einkommenskategorie kurz vor Erhebungsbeginn doch gegen die Erhebung entschieden und an einer weiteren Schule nur eine geringe Anzahl von Kindern eine Genehmigung der Eltern zur Teilnahme erhalten hatte, war eine weitere Rekrutierungsschleife notwendig. So konnten zwei weitere Grundschulen in der mittleren Einkommenskategorie von der Studienteilnahme überzeugt werden.

Sowohl für die *Stichproben* an Kindertageseinrichtungen als auch an Grundschulen gilt trotz des komplexen Stichprobendesigns, dass es sich nicht um für Eltern, Grundschulkindern oder Fach- und Lehrkräfte in den Befragungsregionen repräsentative Stichproben handelt, da die Freiwilligkeit der Teilnahme mit Selbstselektionseffekten einhergehen kann. Dies verdeutlicht exemplarisch die Rücklaufquote der Eltern von Grundschulkindern. Von diesen nahm etwa die Hälfte an der Befragung teil. Dies bedeutet, dass die realisierte Stichprobe nicht notwendig eine Zufallsauswahl der (ursprünglich teilnahmebereiten) Eltern darstellt. Ähnliches lässt sich auch für die anderen befragten Gruppen annehmen. Unabhängig von diesen Einschränkungen lassen sich mit den realisierten Stichproben wie beabsichtigt Forschungsfragen bezüglich milieu- und sozialklassenspezifischer Sichtweisen auf Bildung und Erziehung untersuchen, da in den Stichproben der Eltern Personen in allen Positionen der sozialen Hierarchie vertreten sind, also sowohl Personen ohne oder mit geringem Einkommen als auch sehr wohlhabende Personen. Für die Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, an denen die Studie durchgeführt wurde, kann zudem festgehalten werden, dass deren soziale Komposition die soziale Situation in beiden untersuchten Regionen sehr gut widerspiegelt. Die realisierten Stichproben ergeben damit ein in sozioökonomischer Hinsicht differenziertes Abbild der Akteure im früh- und grundschulpädagogischen Feld.

## 2. DURCHFÜHRUNG DER DATENERHEBUNG

Die Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen und Grundschulen erfolgte in den Jahren 2012 und 2013 und wurde von den im Projekt tätigen wissenschaftlichen und studentischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern durchgeführt. Im Vorfeld der Erhebungen wurde den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ein Manual mit Hinweisen zum Ablauf der Befragung sowie zum Datenschutz ausgeteilt und im Rahmen einer Schulung besprochen. Die Studienteilnehmer/innen wurden bereits einige Wochen vor Befragungsbeginn mittels Informationsbroschüren über das Projekt in Kenntnis gesetzt und um ihre Teilnahme gebeten. Die Teilnahme an der Fragebogenstudie erfolgte freiwillig.

Die *Datenerhebung an Grundschulen* bezog Lehrkräfte, Schulleitung, Kinder in der dritten und vierten Klasse sowie deren Eltern ein. Zur Vergrößerung der Lehrkräftestichprobe wurden zusätzlich Grundschulen in die Studie einbezogen, an denen nur Lehrkräfte und Schulleitungen einen Fragebogen erhielten. Die Lehrkräfte konnten den Fragebogen im Lehrerzimmer oder im Sekretariat mitnehmen, wo sie durch das Forschungsteam abgegeben wurden. Die Schulleitung erhielt den Leitungsfragebogen bei der persönlichen Begrüßung. Die wieder im Sekretariat im verschlossenen Umschlag abgegebenen Fragebögen des pädagogischen Personals wurden vom Forschungsteam abgeholt oder postalisch durch die Schule zurückgesandt. Die Befragung der Kinder erfolgte im Rahmen einer Schulstunde. Im Anschluss an die Befragung wurde den Kindern ein Umschlag mit dem Elternfragebogen ausgehändigt, den die Eltern entweder innerhalb von 14 Tagen über die Schule zurückgeben oder per vorfrankiertem Umschlag zurück an das Forschungsteam schicken konnten. Die Daten der Kinder und Eltern können dank der Vergabe pseudonymisierter Codes einander zugeordnet werden.

Die *Datenerhebung an Kindertageseinrichtungen* umfasste pädagogische Fachkräfte, das Leitungspersonal sowie die Eltern der Kinder. Die Einrichtungen erhielten die Fragebögen per Post oder bei einer persönlichen Übergabe. Die pädagogischen Fachkräfte sowie die Leitung waren aufgefordert, die ausgefüllten Fragebögen im Umschlag verschlossen in der Einrichtung zu sammeln. Die Eltern erhielten den Fragebogen über die Einrichtung. In Einrichtungen mit überwiegend sozial benachteiligter Klientel erfolgte die Übergabe des Fragebogens durch das Forschungsteam, um das Vertrauen in die Studie zu erhöhen. Diese Eltern erhielten zudem die Möglichkeit, den Fragebogen in einem ruhigen Raum vor Ort auszufüllen. Den Eltern war insgesamt freigestellt, den ausgefüllten Fragebogen entweder im verschlossenen Umschlag in der Einrichtung abzugeben oder ihn im vorfrankierten Rücksendeumschlag direkt an das Forschungsteam zurückzuschicken. Die in der Einrichtung gesammelten Fragebögen wurden nach Ablauf einer zweiwöchigen oder gegebenenfalls verlängerten Frist von einer Mitarbeiterin oder einem Mitarbeiter abgeholt oder per Post zurückgesandt.

An dieser Stelle sei den Befragten für Ihre Teilnahme an der Fragebogenstudie und für die Bearbeitung der teilweise umfangreichen Fragebögen gedankt.

### 3. STICHPROBENUMFÄNGE

Im Zuge der Datenerhebung wurden insgesamt 2770 Akteure im elementar- und primärpädagogischen Feld zu ihren Vorstellungen und Praktiken hinsichtlich Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung befragt. Die Befragten verteilen sich auf insgesamt 47 Kindertageseinrichtungen (N=1136) und 32 Grundschulen (N=1634). Die untenstehende Tabelle gibt einen Überblick über die Stichprobenumfänge je Akteursgruppe.

Tabelle: Stichprobenumfänge im Projekt EDUCARE

Akteursgruppe	Anzahl der Einrichtungen	Stichprobengröße
<i>Kindertageseinrichtungen</i>		
Pädagogische Fachkräfte	44	248
Eltern	45	847
Leitung	41	41
<i>Grundschulen</i>		
Lehrkräfte	32	124
Eltern	16	503
Kinder	16	985
Leitung	22	22

#### 4. BESCHREIBUNG DER STICHPROBE DER KINDER IM GRUNDSCHULALTER

Die in diesem Dokument berichteten Daten basieren auf der im Projekt erhobenen Stichprobe von N=985 Kindern im Grundschulalter. Kinder im Grundschulalter sind eine wichtige Akteursgruppe bei der Ausgestaltung von Kindheit. Die Kinder wurden an insgesamt 16 Grundschulen in der Metropolregion Frankfurt und im Ballungsraum Dresden befragt. Die Grundschulen liegen durchweg in unterschiedlichen Stadtteilen. Die Beschreibung der Kinderstichprobe erfolgt anhand der Angaben der befragten Kinder. Diese beziehen sich zum einen auf demographische Merkmale wie Alter und Geschlecht sowie auf die Herkunft ihrer Eltern. Zum anderen können auf Basis der Angaben der Kinder zu den im Familienhaushalt vorhandenen Wohlstands- und Kulturgütern Rückschlüsse auf das kulturelle und ökonomische Ausstattungsniveau der Familie gezogen werden.

##### *Demographische Merkmale*

In der Region Frankfurt nahmen n=548 Kinder an der Befragung teil, in Dresden waren es n=437. Die Kinder besuchten zum Zeitpunkt der Befragung zu 54% eine dritte und zu 46% eine vierte Klasse und waren im Schnitt  $M=8.91$  ( $SD=.79$ ) Jahre alt. Die Altersspanne der befragten Kinder reicht von 7 bis 12 Jahre. Fünfzig Prozent der Kinder sind Jungen und 47% sind Mädchen, während etwa 3% der Kinder keine Angabe zum Geschlecht gemacht haben.

##### *Migrationshintergrund*

Die Herkunft der befragten Kinder kann über deren Angaben zur Herkunft der Eltern bestimmt werden. Die Kinder wurden nach dem Herkunftsland ihrer Mutter und ihres Vaters gefragt und konnten zwischen fünf vorgegebenen Ländern auswählen oder die Kategorie „anderes“ ankreuzen und das Herkunftsland auf dem Fragebogen vermerken. Insgesamt machten nur drei Kinder keine Angabe zur Herkunft des Vaters und fünf Kinder keine Angabe zur Herkunft der Mutter.

Die meisten Mütter stammen aus Deutschland (67%), während knapp 6% ursprünglich aus der Türkei kommen. Aus Italien und Griechenland kommen je 1% der Mütter und aus Polen etwa 2%. Auch der größte Anteil der Väter kommt laut den Kinderangaben aus Deutschland (67%). Aus der Türkei kommen 7% der Väter und aus Italien, Griechenland und Polen jeweils 1%. Etwa 23% der Väter kommen aus anderen Ländern.

##### *Ökonomisches und kulturelles Ausstattungsniveau*

Ein hohes ökonomisches und kulturelles Ausstattungsniveau im Haushalt sprechen für materiellen Wohlstand und ein gehobenes Bildungsniveau der Eltern. Wie mittlerweile in vielen Bildungsstudien üblich konnten die Kinder im Fragebogen Auskunft über das Vorhandensein von Wohlstands- und Kulturgütern im Haushalt machen und zusätzlich eine Einschätzung zur Anzahl der Bücher im Elternhaus abgeben.

Zunächst werden die Angaben zu insgesamt sieben Wohlstands- und Kulturgütern berichtet. Über einen eigenen Schreibtisch verfügen laut eigener Angabe 86% der Kinder, über ein eigenes Zimmer etwas weniger, nämlich 74% der Kinder. Beinahe 69% der Kinder geben an, dass es zuhause Bücher mit Gedichten gibt und 58% berichten, dass sich Kunstwerke im Besitz der Familie befinden, z. B. Gemälde. Ein mit 81% sehr großer Teil der Kinder gibt an, dass es zuhause einen Computer gibt. Zu Musikinstrumenten haben 68% der Kinder Zugang. Zwei Kraftfahrzeuge zu besitzen kann sicher als deutliches Signal für ein gehobenes ökonomisches Ausstattungsniveau gewertet werden. Dafür, dass es sich hierbei um einen härteren Indikator für den Wohlstand einer Familie handelt, spricht auch, dass vergleichsweise wenige Kinder angeben, dass ihre Eltern über einen Zweitwagen verfügen (41%). Abschließend erfolgt ein Blick auf das Item zur Bücheranzahl im Haushalt. Dass es zuhause „keine oder nur sehr wenige Bücher“ gibt, berichten etwa 6% der Kinder. Elf Prozent entschieden sich für die Antwortkategorie „genug, um ein Regalbrett zu füllen“ und 23% für die mittlere Kategorie „genug, um ein ganzes Regal zu füllen.“ Für ein eher hohes Bildungsniveau der Eltern der befragten Kinder bzw. für eine tendenziell starke Affinität zur bürgerlichen Bildungskultur spricht, dass mehr als die Hälfte der Kinder die beiden höchsten Kategorien angekreuzt haben. Demnach geben 25% der Kinder an, dass es zuhause „genug Bücher [gibt], um drei Regale zu füllen“ und 35% schätzen, dass es zuhause „mehr als 200 Bücher“ gibt.

Detailliertere Angaben zu den Bildungsabschlüssen der Eltern und zu den Einkommensverhältnissen der Familie können der Beschreibung der Elternstichprobe in der Dokumentation der Skalen zu Bildungsvorstellungen und -praktiken von Eltern mit Grundschulkindern entnommen werden. Dabei handelt es sich überwiegend um die Eltern der Kinder, deren Daten die Grundlage für das vorliegende Dokument bilden.

### III. DATENANALYSE

## I. SKALENKONSTRUKTION

Die Skalenkonstruktion im Projekt EDUCARE erfolgte mit dem Ziel, unidimensionale Skalen zur Erfassung relevanter Konstrukte in den Kernbereichen der Fragebogenerhebung zu generieren: Vorstellungen, Sollensvorstellungen und Ziele sowie Praktiken mit Bezug zu Betreuung, Bildung, Erziehung und Förderung von Kindern im Vor- und Grundschulalter. Zusätzlich galt es, die Einstellung der befragten Akteure zu sozialer Ungleichheit und Bildungschancen sowie zu den in der qualitativen Vorstudie identifizierten politischen Leitbildern ‚guter‘ Kindheit zu ermitteln. Die Bestimmung des sozialen Kapitals der Akteure, im Anschluss an Bourdieu (1983, 1998) verstanden als (extra-)familiäre Beziehungsnetzwerke, stellte eine weitere Zielsetzung der Skalenkonstruktion dar.

Angesichts der explorativen Konzeption des Projekts wurden im Zuge der Fragebogenkonstruktion überwiegend neu entwickelte Instrumente zur Beantwortung der Forschungsfragen zusammengestellt. Im Rahmen der Skalenkonstruktion wurden dann jeweils die Items mit einem gemeinsamen Bezugspunkt, z. B. Vorstellungen von familialer Bildung, mittels exploratorischer Faktorenanalysen untersucht. Mithilfe exploratorischer Faktorenanalysen lassen sich die Faktoren bzw. Konstrukte identifizieren, die durch die analysierten Items gemessen werden bzw. die deren Interkorrelationen erklären (Fabrigar & Wegener, 2012). Dies dient der Überprüfung der Dimensionalität der jeweils analysierten Items und um festzustellen, welche Items zur Konstruktion einer unidimensionalen Skala geeignet sind, die dann bspw. die Leistungsorientierung der Akteure erfasst. Einschränkend ist darauf hinzuweisen, dass aus diesem Verfahren hervorgegangene Skalen vorerst an die zugrundeliegende Stichprobe gebunden sind und es somit einer Prüfung ihrer faktoriellen Validität in anderen Stichproben bedarf.

### *Faktorenanalytisches Vorgehen*

Die in diesem Dokument berichteten Skalen basieren auf den Ergebnissen exploratorischer Faktorenanalysen, die mit dem Programm Mplus 7 (Muthén & Muthén, 2012) durchgeführt wurden. Die Datenaufbereitung und vorgeschaltete Itemanalysen erfolgten mithilfe des Programms IBM SPSS Statistics 22 (IBM Corp., 2013). Bei der Durchführung der Faktorenanalysen wurde das mehrstufige Stichprobendesign des Projekts mithilfe der in Mplus angebotenen Analyseoption *Type=Complex* berücksichtigt. Dies hat in Mplus eine robuste Schätzung der Parameter der Faktorenmodelle zur Folge. Im vorliegenden Fall kamen wahlweise ein robuster Maximum Likelihood- oder ein robuster Weighted-Least-Squares-Schätzer zur Ermittlung der Faktorladungen und Kommunalitäten zum Einsatz.

Zentrale Voraussetzungen zur Durchführung von Faktorenanalysen sind kontinuierlich gemessene Variablen und die Erfüllung der Annahme, dass die Faktoren in einem linearen Verhältnis zu den gemessenen Variablen bzw. Items stehen. Zusätzlich sollten, zumindest bei Verwendung der in Mplus standardmäßig implementierten Maximum Likelihood-Faktorenanalyse, möglichst normalverteilte

Daten vorliegen. Da diese Voraussetzungen im Falle Likert-skaliertes, also auf ordinalem Niveau gemessener Items verletzt werden, kann es auf Basis der faktorenanalytischen Untersuchung von Pearson-Korrelationen zu fehlerhaften Faktorladungen und somit zu falschen Schlussfolgerungen kommen (Wirth & Edwards, 2007). Daher wird mittlerweile vermehrt vorgeschlagen, in Faktorenanalysen mit Likert-Items auf polychorische Korrelationen zurückzugreifen, um zuverlässigere und besser interpretierbare Ergebnisse zu erhalten (Holgado-Tello, Chacón-Moscoso, Barbero-García & Vila-Abad, 2010). Polychorische Korrelationen bilden die Beziehungen zwischen Items ab, die zwar nicht metrisch gemessen wurden, denen aber unterstellt werden kann, dass ihnen eine latente, metrisch skalierte und normalverteilte Variable unterliegt. Auch die Analyse einer gemischten Eingabematrix ist möglich. In Mplus besteht die Möglichkeit, einzelne Variablen als ordinalskalierte bzw. als kategoriale Variablen zu definieren, so dass anschließend für diese Variablen polychorische Korrelationen berechnet und in die Eingabematrix der Faktorenanalyse eingesetzt werden. Von dieser Option wurde Gebrauch gemacht, wenn ein Item eine Schiefe und/oder Kurtosis mit einem absoluten Wert  $>.9$  aufwies und somit eine substantielle Abweichung von der Normalverteilung plausibel erschien. In diesem Fall werden Faktorenanalysen in Mplus unter Verwendung eines Weighted-Least-Squares-Schätzers durchgeführt.

Es stehen unterschiedliche Möglichkeiten zur Verfügung, um die optimale Faktorenanzahl zur Erklärung der Inter-Item-Korrelationen in einer bestimmten Itematterie festzulegen (z. B. Costello & Osborne, 2005). Im vorliegenden Fall wurde die Anzahl zu extrahierender Faktoren mit Hilfe des Fit-Index RMSEA bestimmt. Dieser erteilt Auskunft über die Diskrepanz zwischen dem Faktorenmodell und den empirischen Daten unter Berücksichtigung der Freiheitsgrade des Modells (Fabrigar & Wegener, 2012). Gemäß den Empfehlungen von Browne und Cudeck (1992) wurde ein RMSEA unter  $.05$  als Hinweis auf eine gute Anpassung des Faktorenmodells, ein Wert zwischen  $.05$  und  $.08$  als akzeptabler Fit gewertet. Entscheidend für die Festlegung der Faktorenanzahl waren ein mindestens akzeptabler Fit-Wert sowie eine theoretisch plausible Interpretierbarkeit der Faktoren. Um besser interpretierbare Faktoren zu erhalten, wurden in den Faktorenanalysen oblique Rotationsverfahren, z. B. die Geomin-Rotation, angewendet, also solche, die Korrelationen zwischen den Faktoren zulassen. Nach der Festlegung der Faktorenanzahl galt es, diejenigen Items zu identifizieren, anhand deren Ladungskoeffizienten eine gute Eignung zur Skalenkonstruktion erkennbar war.

Zur leichteren Begutachtung der psychometrischen Eigenschaften der Items können die rotierten Faktorladungen dahingehend getestet werden, ob sie eine von Null verschiedene Ladung auf einem Faktor aufweisen. Ein signifikanter Ladungskoeffizient  $\lambda$  von mindestens  $.30$  bei gleichzeitiger Abwesenheit substantieller Doppelladungen ( $\lambda >.30$ ) wurde als Beleg für die ausreichende Eignung eines Items zur Erfassung des durch den Faktor repräsentierten Konstrukts gewertet. Items mit marginalen Faktorladungen und damit ohne Relevanz für die interessierenden Konstrukte wurden bei einem erneuten Durchlauf aus der Analyse entfernt. Zudem wurden Items mit theoretisch unplausiblen



Faktorladungen gestrichen. Die geeigneten Items wurden zur Ermittlung der Skalenwerte der hier dargestellten Konstrukte beibehalten.

### *Skalenbildung*

Abschließend wurden die Skalenwerte durch die Bildung des Mittelwerts über die zu einem Konstrukt gehörenden Items errechnet. Auf Basis der faktorenanalytischen Untersuchung kann bei den berichteten Skalen von essentieller Eindimensionalität ausgegangen werden (Slocum-Gori & Zumbo, 2010). Damit ist eine zentrale Voraussetzung zur Skalenbildung erfüllt (DeVellis, 2011). Da es sich um eine explorative Studie handelt und sich einige der neu entwickelten Items als ungeeignet zur Erfassung der Konstrukte erwiesen, kommt es mitunter vor, dass ein Konstrukt lediglich durch zwei oder drei Items repräsentiert wird. Obgleich die Verwendung einer höheren Itemanzahl zur besseren Abbildung eines theoretischen Konstrukts wünschenswert ist (Marsh, Hau, Balla & Grayson, 1998), spricht im vorliegenden Fall die inhaltliche Validität der dargestellten Konstrukte für deren Beibehaltung. Es ist nachfolgenden Studien freigestellt, gerade jene Skalen durch Hinzunahme geeigneter Items weiterzuentwickeln. Im Zusammenhang mit der Skalenbildung galt es ferner, einen geeigneten Umgang mit fehlenden Itemwerten zu finden, um für möglichst alle befragten Akteure einen Skalenwert berechnen zu können. Hierzu wird im nachfolgenden Abschnitt Auskunft erteilt.

## 2. IMPUTATION FEHLENDER WERTE

Fehlende Werte sind ein verbreitetes Problem bei der Analyse quantitativer Fragebogendaten (Enders, 2010). Zwar fiel die Anzahl fehlender Antworten in der Fragebogenstudie des Projekts EDUCARE insgesamt gering aus. Allerdings kann sich bei listenweiser Löschung von Fällen mit mindestens einer fehlenden Angabe rasch eine substanzielle Reduktion der Fälle ergeben, für die ein Skalenwert berechnet werden kann. Die verringerte Stichprobengröße kann dann mitunter einen Verlust statistischer Power bei der Überprüfung von Forschungshypothesen bedeuten (Sijtsma & Van der Ark, 2003). Zur Skalenbildung wurden für jeden Fall die ein Konstrukt messenden Items zusammengefasst, indem der Skalenmittelwert aus diesen Items errechnet wurde. Die Arbeit mit so errechneten, manifesten Skalenwerten stellt gerade in explorativen Forschungskontexten die favorisierte Methode der Datenanalyse dar (Tabachnick & Fidell, 2013). Folglich wurden für möglichst viele Fälle vollständige Informationen zu allen Items einer Skala benötigt. Aus diesem Grund mussten fehlende Werte in den Angaben der Befragten vor der Skalenbildung auf Itemebene imputiert werden.

Neben fortgeschrittenen Verfahren zur Imputation fehlender Werte hat sich die von Bernaards und Sijtsma (2000) entwickelte Methode der *Two-Way Imputation* insbesondere bei Vorliegen einer großen Anzahl von Fragebogenitems als ernstzunehmende Alternative im Umgang mit fehlenden Werten erwiesen (Van Ginkel, 2010). Die *Two-Way Imputation* basiert auf der einfachen *Person Mean Substitution*, bei der ein fehlender Wert durch den Mittelwert über die von einer Person bearbeiteten Items ersetzt wird. Dabei werden allerdings die Beziehungen zwischen den Items nicht beachtet, weil die Methode je Fall nur die vorhandenen Informationen über diese Person einbezieht. Zudem führt die Methode in statistischen Analysen zu verzerrten Schätzungen, bspw. von Reliabilitätskoeffizienten (Huisman, 2000). Das Verfahren von Bernaards und Sijtsma (2000) nimmt daher eine Korrektur vor, indem die verfügbaren Informationen aller Items einbezogen werden, die ein ihrer Beantwortung unterliegendes Konstrukt messen. Somit wird berücksichtigt, dass die beobachteten Itemwerte zu einem Konstrukt Hinweise über fehlende Werte auf diesen Items liefern. Ein fehlender Itemwert errechnet sich für eine Person dann aus dem Mittelwert über ihre vollständigen Antworten, dem Mittelwert dieses Items sowie dem Gesamtmittelwert über alle Items der Skala. Dem so errechneten Wert wird ein normalverteilter Zufallswert hinzugefügt, wobei der imputierte Wert auf die nächstliegende, ganze Zahl gerundet wird (Van Ginkel, 2010).

Das *Two-Way Imputationsverfahren* liefert laut Sijtsma und Van der Ark (2003) zuverlässige Schätzungen statistischer Kennwerte und Reliabilitätsmaße. Ferner gewährleistet die Methode nahezu unverzerrte Teststatistiken, unabhängig davon, ob das Auftreten fehlender Werte auf einen zufälligen oder einen systematischen Ausfallsmechanismus zurückzuführen ist und führt damit zu ähnlich akkuraten Ergebnissen wie das komplexere Verfahren der *multiplen Imputation* (Van Ginkel, Van der Ark & Sijtsma, 2007). Dennoch ist darauf hinzuweisen, dass die *multiple Imputation* oder auch das *Full Information Maximum Likelihood-Verfahren* beim Umgang mit fehlenden Werten in komplexen Da-

tenanalysen mit konkreten Forschungshypothesen und bei überschaubarer Variablenanzahl generell überlegen sind (Enders, 2010). Die hohe Eignung der Two-Way Imputation zeigt sich allerdings insbesondere in Forschungskontexten, in denen eine Vielzahl von Variablen gehandhabt werden müssen und die explorative Untersuchung der Beziehungen zwischen Konstrukten im Vordergrund steht und bspw. nicht eine latente Variablenmodellierung und Modelltestung. Zugleich ist eine spätere Schätzung fehlender Werte mithilfe multipler Imputation keineswegs ausgeschlossen, etwa wenn sich für eine Person kein Skalenmittelwert berechnen ließ, weil sie gar keine Angaben zu einem Konstrukt gemacht hat, aber zu anderen interessierenden Konstrukten Informationen vorliegen.

Das Verfahren der Two-Way Imputation eignet sich allerdings nur, wenn die in der Imputationsprozedur verwendeten Items dasselbe Konstrukt messen (Sijtsma & Van der Ark, 2003). Da die Dimensionalität der im Projekt eingesetzten Items zuvor faktorenanalytisch überprüft wurde, kann dieser Voraussetzung entsprochen werden. Zur Anwendung der Methode liegt ein von Van Ginkel und Van der Ark (2005) bereitgestelltes SPSS-Makro vor. Dieses erlaubt auf unkomplizierte Weise die Vervollständigung eines Datensatzes mit fehlenden Werten. Die Prozedur wurde daher im Vorfeld der Skalenbildung zur Imputation fehlender Itemwerte angewandt, wobei alle Fälle einbezogen wurden, für die mindestens ein beobachteter Itemwert vorlag. Die Imputation fehlender Itemwerte erfolgte getrennt pro unidimensionale Skala. Anschließend wurden die Skalenmittelwerte über die beobachteten und vervollständigten Items berechnet.

Durch die Imputation fehlender Itemwerte liegen für nahezu alle Fälle vollständige Informationen zu den im Projekt interessierenden Konstrukten vor, so dass auch in multivariaten Analysen mit einer ausreichend großen Stichprobe gerechnet werden kann. Zudem können bei Einbezug weiterer Variablen zur Untersuchung der Forschungsfragen, bspw. zu ökonomischen Ressourcen oder zum Bildungshintergrund der Befragten, komplexere Verfahren zur Behandlung fehlender Werte in den Hintergrundvariablen vorgeschaltet werden.

### 3. ERLÄUTERUNG DER GÜTEKRITERIEN UND STATISTISCHEN KENNWERTE

In diesem Abschnitt wird auf die im Hauptteil des Dokuments zu jedem Konstrukt jeweils dargestellten Item- und Skalenkennwerte eingegangen. Insbesondere werden die aufgeführten Kriterien zur Beurteilung der Güte der eingesetzten Items und der aus ihnen gebildeten (Gesamt-)Skalen erläutert. Zu den Items und Skalen werden jeweils der Mittelwert ( $M$ ) und die Standardabweichung ( $SD$ ) angegeben. Schiefe und Kurtosis ermöglichen eine Einschätzung der Verteilung der Item- und Skalenwerte. Zudem helfen zwei Maße für die Reliabilität der Gesamtskala sowie die Trennschärfekoeffizienten der Items bei der Beurteilung der vorgestellten Instrumente. Die in den Itemlisten und neben den Itemkennwerten genannten Variablenbezeichnungen sowie die neben den Skalenkennwerten aufgeführten Kurzbezeichnungen der Skalen entsprechen den Variablennamen der Items und Skalen in den im Projekt EDUCARE erstellten Datensätzen.

#### *Schiefe und Kurtosis*

Schiefe und Kurtosis geben Auskunft über die Art der Verteilung der Items bzw. der Gesamtskala, wobei die Schiefe einen Hinweis auf die Symmetrie der Verteilung liefert und die Kurtosis in erster Linie über die Enden der Verteilung informiert und somit die Neigung einer Verteilung zu extremen Werten erkennen lässt (Westfall & Henning, 2013). Liegen die Werte für Schiefe und Kurtosis jeweils bei 0, zeigt dies eine Normalverteilung der Daten an. Zur Berechnung der Kurtosis wird hierzu eine Anpassung vorgenommen, weshalb sie auch als Exzess bezeichnet werden kann. Die Werte der Schiefe können theoretisch im Bereich zwischen minus und plus unendlich liegen, wohingegen die Werte der Kurtosis bei  $-2$  beginnen und im positiven Bereich bis unendlich gehen können. Um beurteilen zu können, ab wann sich von einer ernstzunehmenden Abweichung von der Normalverteilung sprechen lässt, werden unterschiedliche Faustregeln formuliert. Bulmer (1979) notiert als grobe Regel, dass eine Verteilung als sehr schief gelten kann, wenn die Schiefe einen absoluten Wert größer als 1 annimmt. Werte zwischen 0,5 und 1 deuten dagegen auf eine moderate Schiefe hin, während Werte zwischen 0 und 0,5 eine nahezu symmetrische Verteilung anzeigen. Westfall und Henning (2013) sind hier großzügiger und geben als „Ugly Rule of Thumb“ (S. 249) für die Schiefe einen akzeptablen Wertebereich von  $-2$  bis  $+2$  an. Die Autoren sprechen bei der Kurtosis ab einem Wert von  $+3$  von deutlich nicht normalverteilten Daten und einer hohen Anfälligkeit der Verteilung für Extremwerte. Für strengere Kriterien spricht sich Fife-Schaw (2006) aus und verlangt, dass bei mittleren bis großen Stichproben sowohl Schiefe als auch Kurtosis im Bereich  $-1$  bis  $+1$  liegen sollen, um von annähernd normalverteilten Daten ausgehen zu können. Wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt, wurden bei der Skalenkonstruktion alle Items als nicht normalverteilt betrachtet, deren Absolutwert für Schiefe und/oder Kurtosis größer als 0,9 betrug.

### *Trennschärfe*

Der Trennschärfekoeffizient ( $r_{it}$ ) zeigt an, wie gut ein Item die aus allen Items ermittelte Skala repräsentiert bzw. wie zuverlässig ein Item im Sinne der Gesamtskala zwischen Personen trennt. Die hier berichtete, korrigierte Trennschärfe ist der Korrelationskoeffizient (Wertebereich:  $-1$  bis  $+1$ ) des Items mit der um dieses Item gekürzten Gesamtskala, d. h. es handelt sich um den Zusammenhang des Items mit dem Durchschnitt der anderen Items der Skala. Dementsprechend handelt es sich im Falle einer Kurzskala aus lediglich zwei Items bei der Trennschärfe um die Korrelation zwischen diesen beiden Items.

Generell gibt die Trennschärfe auch Auskunft über die Eignung eines Items zur Messung eines Konstrukts. Weise (1975) bezeichnet Trennschärfekoeffizienten kleiner als 0.3 als niedrig, bei Werten zwischen 0.3 und 0.5 als mittelmäßig und bei Werten größer als 0.5 als hoch. Negative Werte deuten auf Inkonsistenzen bei der Itemformulierung oder bei der Polung eines Items hin. Bei der Bildung der hier vorgestellten Skalen wurden Items mit einer Trennschärfe kleiner 0.2 ausgeschlossen.

### *Reliabilität*

Das Gütekriterium der Reliabilität bezieht sich auf den Grad der Zuverlässigkeit, mit der ein Instrument ein Konstrukt misst. Es werden zu jeder Skala zwei Reliabilitätsmaße berichtet: *Cronbachs Alpha* (Cronbach, 1951) sowie *Ordinal Alpha* (Zumbo, Gadermann & Zeisser, 2007).

Cronbachs Alpha ist ein weitverbreitetes Reliabilitätsmaß, das sich aus der durchschnittlichen Inter-Item-Kovarianz, der Anzahl der Items einer Skala und der Varianz der Skalenwerte errechnet. Nach Nunnally (1978) sollte ein in der Grundlagenforschung eingesetztes Instrument mindestens eine Reliabilität von .70 aufweisen. Rost (2007) merkt dagegen an, dass Cronbachs Alpha bei in Forschungsprojekten eingesetzten Skalen mindestens bei .55 liegen sollte, während in der Individualdiagnostik höhere Standards gelten. Gerade in explorativen Forschungskontexten kann sich eine zu starke Orientierung an Cronbachs Alpha allerdings als irreführend erweisen. Auch deshalb wurden in jüngerer Zeit verstärkt Einwände gegen eine unkritische Anwendung von Cronbachs Alpha formuliert (u. a. Sijtsma, 2009).

Die Kritikpunkte beziehen sich dabei sowohl auf die Formel als auch auf die empirischen Voraussetzungen zur Berechnung von Cronbachs Alpha. Da die Itemanzahl in die Berechnung eingeht, kann sie sich potenziell negativ auf die Zuverlässigkeit der Messung eines Konstrukts auswirken, wenn eine geringe Itemanzahl bei gleichzeitig nur moderaten Korrelationen zwischen diesen Items vorliegt. Zwar lässt sich durch die Erhöhung der Itemanzahl ein höheres Alpha erreichen (z. B. Rost, 2007, S. 156). Der Ertrag steht jedoch dabei nicht unbedingt in einem angemessenen Verhältnis zu den Kosten (u. a. Länge des Fragebogens und benötigte Zeit zu dessen Beantwortung), weshalb nur aus wenigen Items zusammengesetzte Skalen keine Seltenheit sind (Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013). Gerade in explorativen Studien, wie auch im vorliegenden Forschungsprojekt, stellen sich zudem stets einige Items im Nachhinein als unbrauchbar für die weitere Analyse heraus, z. B. bei Decken- oder Bodenbef-

fekten oder zu geringen Korrelationen. Dies erschwert gerade in explorativen Studien mit teils neu entwickelten Instrumenten die Konstruktion von Skalen mit zufriedenstellender Reliabilität, zumindest wenn diese an einem hohen Wert von Cronbachs Alpha gemessen wird. Denn Cronbachs Alpha unterschätzt insbesondere bei einer geringen Itemanzahl oftmals die wahre Reliabilität eines Messinstruments (Sijtsma, 2009). Dies ist vor allem dann der Fall, wenn eine wesentliche Voraussetzung zur Berechnung von Cronbachs Alpha, die essentielle Tau-Äquivalenz kontinuierlich gemessener Items, verletzt ist (Meyer, 2010). Bei den berichteten Skalen kann durchweg von kongenerischen Likert-Items ausgegangen werden, was u. a. in den Faktorenanalysen an ungleichen Faktorladungen der Items erkennbar war. Zudem weisen auch die zu den Items berichteten Trennschärfen auf tau-kongenerische Messungen hin, weshalb Cronbachs Alpha bei den vorliegenden Skalen lediglich eine Schätzung der unteren Grenze der wahren Reliabilität darstellt (Bühner, 2006).

Auf Grund der genannten Nachteile von Cronbachs Alpha werden in der Methodenliteratur eine Reihe alternativer Reliabilitätskoeffizienten empfohlen. In dieser Dokumentation wird ein leicht interpretierbares alternatives Reliabilitätsmaß berichtet: Auf Grund der Bekanntheit von Cronbachs Alpha haben Zumbo, Gadermann und Zeisser (2007) eine Berechnung des Koeffizienten auf der Basis der polychorischen Inter-Item-Korrelationen vorgeschlagen, um zumindest dem ordinalen Skalenniveau der zur Skalenbildung eingesetzten Items Rechnung zu tragen. In Simulationsstudien können die Autoren zeigen, dass Ordinal Alpha durchgängig angemessene Schätzer der theoretischen Reliabilität liefert und zwar unabhängig von der Höhe der theoretischen Reliabilität, der Anzahl der Items sowie der Anzahl der Antwortmöglichkeiten und ihrer Verteilung (Zumbo, Gadermann & Zeisser, 2007).

Für die Berechnung von Ordinal Alpha wurde die frei verfügbare Software R (R Development Core Team, 2012) mit dem Psych-Zusatzpaket (Revelle, 2014) verwendet (Gadermann, Guhn & Zumbo, 2012). Im Folgenden wird neben Cronbachs Alpha auch der Koeffizient Ordinal Alpha zur besseren Beurteilung der Reliabilität der vorgestellten Instrumente angegeben.

Meyer (2010) empfiehlt, bei der Dokumentation der Reliabilität deren Evaluation nicht vorwegzunehmen, um Forschenden eine unverzerrte Urteilsbildung über die Qualität der Skalen zu ermöglichen. Demgemäß wurden hier keine Skalen anhand eines Cut-Off-Werts wegen einer als zu niedrig eingeschätzten Reliabilität gestrichen. Dies soll Forschenden die Möglichkeit eröffnen, auf Basis einer Begutachtung der dargestellten Skalen zu deren Weiterentwicklung und Verbesserung beizutragen. Gerade mit Blick auf die hier berichteten Skalen stellt sich dabei auch die Frage nach deren inhaltlicher Validität, also inwieweit die verwendeten Items die theoretischen Konstrukte zu erfassen vermögen. Dies verweist neben statistischen Gütekriterien auf die inhaltliche Plausibilität und theoretische Interpretierbarkeit der Konstrukte (siehe hierzu Bischoff et al., in Vorbereitung).

## IV. SKALEN

## I. ERZIEHUNGSZIELE VON KINDERN

### I.1 TRADITIONELLE TUGENDEN

#### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Schreiber (2002), Itembatterie 8 „Erziehungsziele“ und TNS (2010), Itembatterie 7 „Erziehungsziele“

#### Anzahl der Items

4

#### Frage/Instruktion

Wie wichtig ist es für Dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun? Kinder sollen...

#### Antwortformat

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

#### Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk17a	auf Erwachsene hören.
egsk17b	ordentlich sein.
egsk17d	sich gut benehmen.
egsk17e	ehrlich sein.

#### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk17a	3.38	.87	-1.38	1.08	.63
egsk17b	3.07	.93	-.69	-.46	.65
egsk17d	3.34	.85	-1.21	.73	.69
egsk17e	3.49	.73	-1.50	2.08	.52



Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .80

Ordinal Alpha = .87

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kez_tug	3.32	.67	-1.14	1.09	967

1.2 EXZELLENZ

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Schreiber (2002), Itembatterie 8 „Erziehungsziele“ und TNS (2010), Itembatterie 7 „Erziehungsziele“

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Wie wichtig ist es für Dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun? Kinder sollen...

Antwortformat

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk17c	erfolgreich sein.
egsk17l	gute Schüler sein.
egsk17m	über viele Dinge etwas wissen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk17c	3.14	.92	-.73	-.49	.56
egsk17l	3.29	.85	-1.05	.37	.62
egsk17m	3.20	.82	-.76	-.12	.59

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .76

Ordinal Alpha = .83

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kez_exz	3.21	.71	-.75	0.38	967

**I.3 SOZIALVERHALTEN UND SELBSTBESTIMMUNG**

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

4

*Frage/Instruktion*

Wie wichtig ist es für Dich, dass Kinder die folgenden Dinge tun? Kinder sollen...

*Antwortformat*

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk17g	anderen Menschen helfen.
egsk17h	sich gut mit anderen Kindern verstehen.
egsk17i	sich nichts von anderen befehlen lassen.
egsk17k	selber entscheiden, was sie in der Freizeit machen.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk17g	3.31	.82	-1.08	.62	.27
egsk17h	3.39	.74	-1.18	1.22	.33
egsk17i	2.99	1.12	-.70	-.94	.23

egsk17k	3,21	.89	-.94	.07	.27
---------	------	-----	------	-----	-----

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .47

Ordinal Alpha = .59

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kez_soz	3.22	.56	-.78	1.18	965

## 2. SOLLENSVORSTELLUNGEN IN BEZUG AUF SCHULE

### 2.1 PEER-KONTAKTE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge? In einer guten Schule...

Antwortformat

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

Itemliste

Variable

Item

egsk18a hat man viel Zeit mit seinen Freunden.

egsk18b gibt es besonders viele Pausen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk18a	2.93	.93	-.49	-.65	.50
egsk18b	2.54	1.02	.09	-1.15	.50

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .66

Ordinal Alpha = .73

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sv_peerk	2.73	.84	-.13	-.75	962

## 2.2 KINDZENTRIERTE SCHULE

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge? In einer guten Schule...

Antwortformat

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

Itemliste

Variable

Item

egsk18c dürfen Kinder alleine bestimmen, was in der Klasse passiert.

egsk18e dürfen die Kinder alleine bestimmen, was sie machen.

egsk18g spielen die Lehrer draußen mit den Kindern.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk18c	2.00	1.09	.71	-.86	.59
egsk18e	2.09	1.08	.56	-.98	.54
egsk18g	2.17	1.11	.49	-1.13	.39

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .69

Ordinal Alpha = .75

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sv_kindz	2.08	.86	.68	-.34	964

## 2.3 BILDUNGSORT SCHULE

### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Büchner & Koch (2001), Fragebogen für Kinder, Itembatterie 20

### Anzahl der Items

4

### Frage/Instruktion

Stell Dir vor, dass Du Dir wünschen kannst, was in der Schule passieren soll! Wie wichtig sind Dir die folgenden Dinge? In einer guten Schule...

### Antwortformat

1=nicht wichtig, 2=weniger wichtig, 3=wichtig, 4=sehr wichtig

### Itemliste

#### Variable

#### Item

egskl8d helfen Lehrer den Kindern ganz viel beim Lernen.

egskl8f lernen die Kinder jeden Tag viel Neues.

egskl8h lernt man andere Sprachen.

egskl8i lernt man wie man sich gut benimmt.

### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egskl8d	3.22	.91	-1.00	.10	.38
egskl8f	3.36	.82	-1.24	.99	.56
egskl8h	3.32	.83	-1.17	.78	.45
egskl8i	3,15	.96	-.89	-.23	.46

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .68

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sv_bildo	3.26	.63	-.94	.97	965

### 3. LERNEMOTIONEN

#### 3.1 LANGEWEILE

*Quelle*

Eigenentwicklung in Anlehnung an Ramm et al. (2006), Skala „Langeweile in Mathematik“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk07c	In der Schule habe ich oft keine Lust zu lernen.
egsk07d	Bei den Hausaufgaben werde ich vor Langeweile schnell müde und habe keine Lust mehr.
egsk07l	Ich finde es im Unterricht oft langweilig.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk07c	1.72	.93	1.18	.44	.61
egsk07d	2.02	1.13	.71	-.93	.56
egsk07l	1.92	1.02	.83	-.48	.59



*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .75

Ordinal Alpha = .82

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
le_lange	1.89	.84	.85	-.18	982

3.2 LEISTUNGSANGST

*Quelle*

Eigenentwicklung in Anlehnung an Bos, Strietholt, Goy, Stubbe, Tarelli & Hornberg (2010), Skala „Leistungsangst“

*Anzahl der Items*

4

*Frage/Instruktion*

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

Variable

Item

egsk05h

Ich habe Angst, in der Schule zu versagen.

egsk07f

Wenn die Lehrerin sagt, dass wir eine Klassenarbeit schreiben, habe ich Angst davor.

egsk07i

Ich mache mir oft Sorgen, dass ich schlechte Noten bekomme.

egsk07s

Abends im Bett mache ich mir manchmal Sorgen, ob ich im Unterricht alles verstehen werde.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk05h	1.97	1.12	.78	-.85	.47
egsk07f	1.94	1.02	.87	-.38	.60
egsk07i	2.52	1.15	.07	-1.43	.59
egsk07s	1.92	1.07	.83	-.64	.47

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .74

Ordinal Alpha = .80

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
le_angst	2.09	.81	.56	-.52	985

### 3.3 SCHULBEZOGENE HILFLOSIGKEIT

*Quelle*

Eigenentwicklung in Anlehnung an Fend & Prester (1986), Skala „Schulisches Kompetenzbewusstsein“ und Jerusalem & Schwarzer (1993), Skala „Schulbezogene Hilflosigkeit“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk07g	Auch wenn ich mir bei den Hausaufgaben viel Mühe gebe, mache ich immer viele Fehler.
egsk07n	Ich kann machen was ich will, ein richtig guter Schüler werde ich nie.
egsk07p	Auch wenn ich mich anstrenge, werde ich davon nicht besser in der Schule.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk07g	1.81	.92	1.07	.36	.41
egsk07n	1.47	.81	1.77	2.29	.47
egsk07p	1.51	.86	1.69	1.89	.56

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .66

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
le_hilfl	1.59	.67	1.37	1.56	982

## 4. SELBSTBEZOGENE ÜBERZEUGUNGEN

### 4.1 KONZENTRATIONSFÄHIGKEIT

#### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Little, Oettingen & Baltes (1995), Skala „Agency Beliefs: Effort“ und Schwarzer & Jerusalem (1999), Skala „Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“

#### Anzahl der Items

3

#### Frage/Instruktion

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

#### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

#### Itemliste

#### Variable

#### Item

egsk07b\_re Beim Lernen lasse ich mich leicht ablenken. (umgepolt)

egsk07o Es fällt mir leicht, mich zu konzentrieren.

egsk07r Es fällt mir leicht, mich für die Schule richtig anzustrengen.

#### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk07b_re	2.93	.97	-.62	-.58	.32
egsk07o	2.70	.99	-.06	-1.13	.49
egsk07r	2.63	1.03	-.09	-1.14	.40

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .59

Ordinal Alpha = .66

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sw_anstr	2.75	.74	-.14	-.50	982

#### 4.2 SELBSTKONZEPT DER EIGENEN BEGABUNG

*Quelle*

Eigenentwicklung in Anlehnung an Little, Oettingen & Baltes (1995), Skala „Agency Beliefs: Ability“ und Quellenberg (2009), Befragung der Schülerinnen und Schüler, Skala „Akademisches Selbstkonzept“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk07h	Ich bin ziemlich schlau, ohne besonders viel dafür arbeiten zu müssen.
egsk07k	Ich kann die meisten Aufgaben ohne Probleme lösen.
egsk07m	Ich lerne ziemlich schnell, ohne mich besonders anzustrengen.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk07h	2.37	1.00	.28	-.98	.57
egsk07k	3.00	.95	-.45	-.92	.49
egsk07m	2.45	1.05	.15	-1.16	.61

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .73

Ordinal Alpha = .79

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sw_begab	2.61	.81	.09	-.84	980

## 5. ERLEBEN DER PÄDAGOGISCHEN BEZIEHUNG

### 5.1 ANERKENNUNG

#### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Fend & Prester (1986), Skala „Schulisches Kompetenzbewusstsein“

#### Anzahl der Items

3

#### Frage/Instruktion

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

#### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

#### Itemliste

#### Variable

#### Item

egsk05i	Meine Lehrerin ist mein Vorbild, weil sie so viel weiß.
egsk05k	Meine Lehrerin weiß ganz genau, was ich gut kann und was weniger gut.
egsk07j	Ich glaube, dass ich meiner Lehrerin wichtig bin.

#### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk05i	2.83	1.16	-.37	-1.37	.30
egsk05k	3.31	.88	-1.06	.16	.29
egsk07j	2.51	1.04	.04	-1.17	.31

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .48

Ordinal Alpha = .56

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
epb_aner	2.88	.72	-.28	-.65	984

5.2 ABLEHNUNG

Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Fend & Prester (1986), Skala „Schulisches Kompetenzbewusstsein“

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Itemliste

Variable

Item

egsk07a Meine Lehrerin ist fast nie richtig zufrieden mit mir.

egsk07q Ich glaube, meine Lehrerin findet mich nicht so schlau wie andere Kinder.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk07a	1.52	.82	1.58	1.79	.38
egsk07q	1.75	.96	1.12	.16	.38



*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .55

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
epb_abl	1.64	.74	1.26	1.16	979

## 6. SCHULISCHER BILDUNGSHABITUS

### 6.1 STREBSAMKEIT

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

6

Frage/Instruktion

Zuerst geht es um das Lernen in der Schule und zu Hause. Bitte kreuze an wie sehr die folgenden Sätze auf Dich zutreffen./

Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.

Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Itemliste

Variable

Item

egsk04e Ich lerne auch nachmittags viel, damit ich in der Schule gut bin.

egsk04g Ich strengte mich in der Schule an, damit ich immer gute Noten bekomme.

egsk05n Ich strengte mich jetzt schon an, damit ich später auf das Gymnasium gehen kann.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk04e	2.55	1.06	.09	-1.23	.31
egsk04g	3.51	.84	-1.62	1.62	.37
egsk05n	3.34	.98	-1.23	.15	.34

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .52

Ordinal Alpha = .64

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sbh_streb	3.13	.69	-.71	.011	985

6.2 PEER-ORIENTIERUNG

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

Variable

Item

egsk05j

In der Schule ist mir das Wichtigste, meine Freunde zu treffen.

egsk05m

Meine Freunde sind mir wichtiger als gute Noten.

egsk05r

Das wichtigste ist für mich, nach der Grundschule in die gleiche Schule zu kommen wie meine Freunde.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk05j	2.45	.1.07	.11	-1.24	.45
egsk05m	2.59	1.20	-.09	-1.54	.35
egsk05r	2.76	1.12	-.27	-1.32	.37

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .58

Ordinal Alpha = .65

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sbh_peer	2.60	.83	-.10	-.83	981

### 6.3 SCHULFREMDHEIT

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

4

*Frage/Instruktion*

Zuerst geht es um das Lernen in der Schule und zu Hause. Bitte kreuze an wie sehr die folgenden Sätze auf Dich zutreffen./

Jetzt geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen. Bitte lies jeden Satz und kreuze an, wie sehr er auf Dich zutrifft./

Bei den folgenden Sätzen geht es darum, was Kinder in der Schule denken und fühlen.

Bitte kreuze an wie sehr die Aussagen auf Dich zutreffen.

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk04a	Lernen macht mir keinen Spaß.
egsk05c	Was wir in der Schule lernen, interessiert mich nicht.
egsk05d	Lehrer sind Spaßverderber.
egsk07e	Was ich in der Schule lerne, hat mit meinen wirklichen Interessen nicht viel zu tun.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk04a	1.78	.90	1.04	.29	.41
egsk05c	1.32	.70	2.35	5.15	.43
egsk05d	1.64	.92	1.41	.99	.40
egsk07e	1.84	.96	.94	-.14	.34

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .61

Ordinal Alpha = .73

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
sbh_aver	1.65	.59	1.10	1.10	984

## 7. ZIELORIENTIERUNGEN

### 7.1 ARBEITS- UND ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG

*Quelle*

Adaptiert von Köller & Baumert (1998), Skala „Anstrengungsvermeidung“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Denke jetzt daran, wann Du in der Schule froh bist. In der Schule bin ich wirklich froh, wenn...

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk08a	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich mich nicht anstrengen muss.
egsk08g	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn der Unterricht leicht ist.
egsk08i	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich keine Hausaufgaben aufbekomme.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk08a	2.35	1.19	.25	-1.45	.44
egsk08g	2.91	1.12	-.47	-1.23	.48
egsk08i	2.89	1.22	-.51	-1.38	.46

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .65

Ordinal Alpha = .73

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
zo_arbv	2.72	.90	-.19	-1.03	981

## 7.2 AUFGABENORIENTIERUNG

### Quelle

Adaptiert von Köller & Baumert (1998), Skala „Aufgabenorientierung“

### Anzahl der Items

3

### Frage/Instruktion

Denke jetzt daran, wann Du in der Schule froh bist. In der Schule bin ich wirklich froh, wenn...

### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

### Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk08b	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich über Aufgaben genau nachdenken muss.
egsk08e	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn der Unterricht mich zum Nachdenken bringt.
egsk08k	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich die ganze Zeit viel lerne.

### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk08b	2.27	1.10	.36	-1.18	.48
egsk08e	2.55	1.06	.01	-1.24	.49
egsk08k	2.66	1.11	-.15	-1.33	.40

### Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .65

Ordinal Alpha = .71

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
zo_lern	2.50	.83	.05	-.77	981

### 7.3 VERMEIDUNG SOZIALER LEISTUNGSVERGLEICHE

*Quelle*

Eigenentwicklung in Anlehnung an Midgley et al. (2000), Skala „Performance-Avoid Goal Orientation“ und Rakoczy, Buff & Lipowsky (2005), Skala „Performance-Avoidance Goals“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Denke jetzt daran, wann Du in der Schule froh bist. In der Schule bin ich wirklich froh, wenn...

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk08c	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich keine Fehler vor der Klasse mache.
egsk08f	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich keine dummen Fragen stelle.
egsk08j	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn die Lehrerin nicht denkt, dass ich weniger schlau bin als andere.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk08c	3.22	1.03	-.96	-.50	.37
egsk08f	3.04	1.15	-.73	-1.00	.34
egsk08j	2.54	1.21	-.02	-.1.55	.26

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .51

Ordinal Alpha = .60

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
zo_verm	2.93	.80	-.41	-.63	981



## 7.4 ICH-ORIENTIERUNG

### Quelle

Adaptiert von Köller & Baumert (1998), Skala „Ich-Orientierung“

### Anzahl der Items

3

### Frage/Instruktion

Denke jetzt daran, wann Du in der Schule froh bist. In der Schule bin ich wirklich froh, wenn...

### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

### Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk08d	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich zu den Besten gehöre.
egsk08h	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich bessere Noten bekomme als andere.
egsk08l	In der Schule bin ich wirklich froh, wenn ich zeigen kann, dass ich schlauer bin als andere.

### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk08d	3.01	1.09	-.61	-1.08	.55
egsk08h	2.74	1.14	-.24	-1.38	.65
egsk08l	2.41	1.15	.15	-1.41	.58

### Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .76

Ordinal Alpha = .83

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
zo_komp	2.72	.93	-.15	-1.11	982

## 8. UNTERRICHTSVERHALTEN

### 8.1 STÖRVERHALTEN

#### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Midgley et al. (2000), Skala „Disruptive Behavior“

#### Anzahl der Items

3

#### Frage/Instruktion

Bitte denke jetzt einmal an den Unterricht. Wie sehr stimmen die folgenden Sätze?

#### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

#### Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk09b	Manchmal störe ich den Unterricht.
egsk09f	Ich bekomme manchmal Ärger mit der Lehrerin.
egsk09k	Ich mache oft Quatsch mit meinen Mitschülern.

#### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk09b	1.84	.89	.96	.23	.52
egsk09f	1.97	.98	.79	-.35	.50
egsk09k	1.89	.99	.89	-.29	.50

#### Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .69

Ordinal Alpha = .76

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
uv_stoer	1.90	.75	.77	.01	981

## 8.2 EINHALTUNG SCHULISCHER NORMEN

### Quelle

Eigenentwicklung in Anlehnung an Kunter et al. (2002), Skala „Einhaltung von Normen in der Klasse“

### Anzahl der Items

3

### Frage/Instruktion

Bitte denke jetzt einmal an den Unterricht. Wie sehr stimmen die folgenden Sätze?

### Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

### Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk09a	Ich versuche immer, im Unterricht leise zu sein.
egsk09c	Im Unterricht höre ich immer auf die Lehrerin.
egsk09e	Ich versuche immer weiterzuarbeiten, auch wenn ich müde bin.

### Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk09a	3.45	.81	-1.28	.63	.41
egsk09c	3.22	.87	-.80	-.36	.39
egsk09e	3.37	.87	-1.29	.75	.33

### Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .56

Ordinal Alpha = .66

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
uv_norm	3.35	.62	-.96	.60	983

### 8.3 BEWERTUNGSORIENTIERTE UNTERRICHTSBETEILIGUNG

*Quelle*

Adaptiert von Trautwein (2003), Skala „Bewertungsorientierte Unterrichtsbeitilgung“

*Anzahl der Items*

3

*Frage/Instruktion*

Bitte denke jetzt einmal an den Unterricht. Wie sehr stimmen die folgenden Sätze?

*Antwortformat*

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk09d	Bevor ich etwas Falsches sage, melde ich mich lieber nicht.
egsk09g	Im Unterricht sage ich oft nichts, weil andere viel besser sind.
egsk09i	Im Unterricht sind so viele besser als ich, dass ich mich lieber nicht oft melde.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk09d	2.56	1.24	-.07	-1.61	.27
egsk09g	1.72	1.01	1.21	.17	.55
egsk09i	1.61	.93	1.42	.90	.53

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .62

Ordinal Alpha = .74

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
uv_beweg	1.96	.81	.74	-.05	981

## 9. KINDERPRAKTIKEN

### 9.1 MEDIALE AKTIVITÄTEN

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

4

Frage/Instruktion

Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind?

Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?/

Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.

Antwortformat

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

Itemliste

Variable

Item

egsk13f

Ich schaue Fernsehen oder Videos/DVDs

egsk13j

Ich spiele mit dem Computer oder mit einer Spielkonsole (z. B. Play-Station, Nintendo)

egsk14e

Wir spielen Videospiele oder Computer.

egsk14f

Wir schauen zusammen Filme und Fernsehen.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk13f	3.13	1.38	-.18	-1.26	.49
egsk13j	2.88	1.44	.02	-1.41	.56
egsk14e	2.23	1.32	.71	-.78	.62
egsk14f	2.56	1.35	.47	-1.01	.53

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .75

Ordinal Alpha = .80

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ka_medi	2.70	1.04	.25	-.73	980

## 9.2 BUCHKULTURELLE AKTIVITÄTEN

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

5

*Frage/Instruktion*

Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind?

Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?/

Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.

*Antwortformat*

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

*Itemliste*

Variable

Item

egskl3a

Ich schreibe ein Tagebuch

egskl3h

Ich lese zum Vergnügen ein Buch

egskl3i

Ich höre ein Hörspiel

egskl3k

Ich lese ein Kinderheft (wie Micky Maus

egskl4h

Wir sprechen über Bücher.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egskl3a	1.73	1.27	1.64	1.30	.28
egskl3h	3.37	1.43	-.42	-1.18	.42
egskl3i	2.57	1.54	.37	-1.43	.31
egskl3k	2.02	1.36	1.07	-.26	.34
egskl4h	1.89	1.19	1.25	.50	.39

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .59

Ordinal Alpha = .68

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ka_buch	2.32	.84	.47	-.24	980

### 9.3 AUßERHÄUSLICHE PEERKULTURELLE AKTIVITÄTEN

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

5

*Frage/Instruktion*

Was machst Du, wenn Du Dich nach der Schule oder am Wochenende mit Freunden triffst? Bitte kreuze an, wie oft ihr die folgenden Dinge zusammen macht.

*Antwortformat*

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egskl4a	Wir gehen auf einen Spielplatz.
egskl4b	Wir machen draußen Sport (wie Fußball, Skateboard, Fahrradfahren).
egskl4c	Wir entdecken zusammen die Stadt oder unsere Gegend.
egskl4d	Wir tauschen oder spielen Karten (wie Pokémon oder Yu-Gi-Oh!).
egskl4j	Wir gehen in Geschäfte oder ins Kaufhaus.

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egskl4a	2.20	1.13	.71	-.37	.43
egskl4b	2.81	1.42	.15	-1.33	.50
egskl4c	1.96	1.21	1.04	-.11	.49
egskl4d	1.86	1.24	1.30	.46	.33
egskl4j	1.94	1.21	1.07	-.04	.49

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .69

Ordinal Alpha = .75

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ka_peer	2.15	.83	.73	.18	976



#### 9.4 ALLTÄGLICHE ROUTINEHANDLUNGEN

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Frage/Instruktion

Was machst Du in Deiner Freizeit, wenn Du allein bist oder wenn Deine Eltern nicht zu Hause sind?

Wie oft beschäftigst Du Dich allein mit diesen Dingen?

Antwortformat

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

Itemliste

Variable

Item

egskl3n

Ich übe für die Schule, auch nach den Hausaufgaben.

egskl3o

Ich putze oder räume auf.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egskl3n	2.72	1.44	.25	-.1.32	.44
egskl3o	2.49	1.31	.51	-.83	.44

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .61

Ordinal Alpha = .67

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
ka_rout	2.61	1.17	.35	-.81	978

## 10. ELTERN-KIND-PRAXIS

### 10.1 KULTURELLE AKTIVITÄTEN

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

6

*Frage/Instruktion*

Bitte denke jetzt daran, was Du und Deine Eltern gemeinsam machen. Wie oft machen Deine Eltern die folgenden Dinge mit Dir zusammen?

*Antwortformat*

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk15a	zusammen Musik hören
egsk15c	zusammen Lieder singen oder Vorsingen
egsk15f	Karten- oder Brettspiele spielen
egsk15g	Hörspiele hören
egsk15h	Musik machen, ein Instrument üben
egsk15p	Bücher lesen/vorlesen

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk15a	2.54	1.43	.46	-1.19	.40
egsk15c	1.75	1.15	1.47	1.08	.44
egsk15f	2.76	1.24	.15	-1.07	.39
egsk15g	1.75	1.15	1.48	1.11	.40
egsk15h	1.98	1.38	1.08	-.32	.34
egsk15p	2.78	1.49	.21	-.141	.43

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .67

Ordinal Alpha = .74

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kea_kult	2.26	.80	.62	.10	970

## 10.2 EINBEZIEHUNG IN ERWACHSENENORIENTIERTE ALLTAGSAKTIVITÄTEN

*Quelle*

Eigenentwicklung

*Anzahl der Items*

5

*Frage/Instruktion*

Bitte denke jetzt daran, was Du und Deine Eltern gemeinsam machen. Wie oft machen Deine Eltern die folgenden Dinge mit Dir zusammen?

*Antwortformat*

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

*Itemliste*

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk15b	Wohnung putzen oder aufräumen
egsk15e	Verwandte treffen oder besuchen
egsk15k	Einkäufe erledigen (z. B. im Supermarkt)
egsk15l	meinen Eltern bei der Arbeit helfen (z. B. im Geschäft)
egsk15m	zusammen kochen

*Itemkennwerte*

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	r <sub>it</sub>
egsk15b	2.50	1.22	.45	-.74	.47
egsk15e	2.59	1.06	.50	-.42	.40
egsk15k	2.89	1.13	.05	-.70	.46
egsk15l	1.89	1.24	1.20	.22	.34
egsk15m	2.78	1.28	.24	-1.04	.48

*Skalenkennwerte*

Cronbachs Alpha = .68

Ordinal Alpha = .71

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kea_allt	2.53	.78	.47	-.13	968

### 10.3 MEDIALE AKTIVITÄTEN

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

2

Antwortformat

1=nie, 2=weniger als einmal in der Woche, 3=einmal in der Woche, 4=mehrmals in der Woche, 5=jeden Tag

Itemliste

<u>Variable</u>	<u>Item</u>
egsk15i	Fernsehen, DVDs oder Videos anschauen
egsk15j	Videospiele oder PC-Spiele spielen

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk15i	2.93	1.26	.17	-1.02	.43
egsk15j	1.92	1.28	1.19	.11	.43

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .60

Ordinal Alpha = .68

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
kea_medi	2.43	1.08	.71	-.25	964

## II. MERITOKRATISCHE ÜBERZEUGUNG

Quelle

Eigenentwicklung

Anzahl der Items

3

Frage/Instruktion

Was denkst Du über Noten und die Schule?

Antwortformat

1=stimmt gar nicht, 2=stimmt ein wenig, 3=stimmt ziemlich, 4=stimmt genau

Itemliste

Variable

Item

egsk19b

Die Noten in der Schule werden immer gerecht vergeben.

egsk19c

Alle Kinder haben es gleich schwer in der Schule, egal wie viel Geld ihre Eltern haben.

egsk19d

Wer sich immer anstrengt, kommt auf das Gymnasium.

Itemkennwerte

Variable	M	SD	Schiefe	Kurtosis	$r_{it}$
egsk19b	2.77	1.16	-.36	-1.36	.26
egsk19c	2.87	1.19	-.48	-1.34	.27
egsk19d	3.01	1.03	-.63	-.85	.25

Skalenkennwerte

Cronbachs Alpha = .43

Ordinal Alpha = .50

Skala	M	SD	Schiefe	Kurtosis	n
esu_meri	2.88	.77	-.45	-.47	963

## V. LITERATUR

- Alanen, L. (2005). Kindheit als generationales Konzept. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 65–82). Wiesbaden: VS.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M. & Tsai, Y.-M. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV). Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 83). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Zugriff unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=83&teil>
- Bernaards, C. A. & Sijtsma, K. (2000). Influence of imputation and EM methods on factor analysis when item nonresponse in questionnaire data is nonignorable. *Multivariate Behavioral Research*, 35(3), 321–364.
- Betz, T. (2008). *Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder*. Weinheim: Juventa.
- Betz, T. (2009). Kindheitsmuster und Milieus. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* (17), 14–20.
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen: Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113–134). Hohengehren: Schneider.
- Betz, T. (2011). Bildungsungleichheiten an Übergängen aus der Perspektive von Primarschullehrkräften, Eltern und Kindern. In D. Kucharz, T. Irion & B. Reinoffer (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche* (S. S. 43–46). Wiesbaden: VS.
- Betz, T. (2012). Early Childhood Education and Social Inequality: Parental Models of a "Good" Childhood. In M. Richter & S. Andresen (Hrsg.), *The Politicization of Parenthood. Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing* (S. 113–126). New York: Springer.
- Betz, T. (2014). Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany. *Child Indicators Research*, 7 (4), 769–786.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2013). Risikokind und Risiko Kind. Konstruktionen von Risiken in politischen Berichten. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 60–81). Weinheim: Juventa.
- Betz, T. & Bischoff, S. (2015). Kindheit unter sozialinvestiven Vorzeichen. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 1–17). Wiesbaden: Springer VS. Zugriff unter [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6\\_4-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05676-6_4-1)

- Betz, T. & de Moll, F. (2013). Aktive Lerner, verletzte Geschöpfe, Entwicklungswesen: Kinderbilder im deutschen politischen Diskurs. In C. Förster, K. Höhn & S. A. Schreiner (Hrsg.), *Kindheitsbilder – Familienrealitäten. Prägende Elemente in der pädagogischen Arbeit* (S. 41–49). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Betz, T. & Rother, P. (2008). Frühe Kindheit im Fokus der Politik. Bildungs- und Integrationserwartungen an Kindertageseinrichtungen. *DJI Bulletin* (81), 11–12.
- Bischoff, S. & Betz, T. (2011). *Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener ‚guter Kindheit‘* (EDUCARE Working Paper Nr. 1). Frankfurt: Goethe-Universität. Zugriff unter <http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb04/we2/professionalisierung/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (in Vorbereitung). *Leitbilder. Systematisierungen und begriffliche Klärungen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive* (EDUCARE Working Paper). Frankfurt: Goethe-Universität.
- Bischoff, S., de Moll, F., Pardo-Puhmann, M. & Betz, T. (in Vorbereitung). *Theoretischer Hintergrund und konzeptionelle Grundlagen der Erhebungsinstrumente der quantitativen Fragebogenstudie im Projekt EDUCARE* (EDUCARE Working Paper). Frankfurt: Goethe-Universität.
- Bischoff, S., Pardo-Puhmann, M., de Moll, F. & Betz, T. (2013). Frühe Kindheit als „Grundstein für eine erfolgreiche Bildungsbiografie“. Deutungen ‚guter Kindheit‘ im politischen Diskurs. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 15–34). Berlin: Frank & Timme.
- Bos, W., Strietholt, R., Goy, M., Stubbe, T. C., Tarelli, J. & Hornberg, S. (2010). IGLU 2006. *Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz und Co.
- Bourdieu, P. (1985). *Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Leçon sur la leçon. Zwei Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1998). *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brake, A. & Bremer, H. (2010). Schule als Alltagswelt jenseits von Bildungsstandards und Leistungserbringung: Versuch einer Einordnung. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten* (S. 7–30). Weinheim: Juventa.
- Browne, M.W. & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
- Büchner, P. & Brake, A. (Hrsg.). (2006). *Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien*. Wiesbaden: VS.



- Bühler-Niederberger, D. (2011). *Lebensphase Kindheit. Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume*. Weinheim: Juventa.
- Büchner, P. & Koch, K. (2001). *Von der Grundschule in die Sekundarstufe. Band 1: Der Übergang aus Kinder- und Elternsicht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Bulmer, M. G. (1979). *Principles of Statistics*. New York: Dover.
- Conrad, S., Lischer, P. & Wolf, B. (1997). *Erhebungsmethoden der Externen Empirischen Evaluation des Modellvorhabens Kindersituationen*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 22(3), 297–334.
- de Moll, F. & Betz, T. (2014). Inequality in pre-school education and care in Germany: an analysis by social class and immigrant status. *International Studies in Sociology of Education*, 24(3), 237–271.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development. Theory and Applications*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Ditton, H. & Merz, M. (1999). *DFG-Projekt Unterrichts- und Schulqualität. Fragebogen für Schülerinnen und Schüler*. Universität Osnabrück: Institut für Erziehungswissenschaft. Zugriff unter [http://daqs.fachportal-paedagogik.de/files/QuaSSU-2000\\_Fragebogen\\_SchuelerInnen.pdf](http://daqs.fachportal-paedagogik.de/files/QuaSSU-2000_Fragebogen_SchuelerInnen.pdf)
- Eisinga, R., Grotenhuis, M. & Pelzer, B. (2013). The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58(4), 637–642.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: Guilford Press.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D. T. (2012). *Exploratory Factor Analysis. Understanding Statistics*. New York: Oxford University Press.
- Fend, H. & Prester, H.-G. (1986). *Dokumentation der Skalen des Projekts „Entwicklung im Jugendalter“*. Universität Konstanz: Sozialwissenschaftliche Fakultät.
- Fife-Schaw, C. R. (2006). Principles of Statistical Inference Tests. In G. M. Breakwell, S. Hammond, C. R. Fife-Schaw & J. A. Smith (Hrsg.), *Research Methods in Psychology* (S. 388–413). London: SAGE.
- Gadermann, A. M., Guhn, M. & Zumbo, B. D. (2012). Estimating ordinal reliability for Likert-type and ordinal item response data: A conceptual, empirical, and practical guide. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 17(3), 1–13.
- Geißler, R. & Weber-Menges, S. (2010). Bildungsungleichheit – eine deutsche Altlast. Die bildungssoziologische Perspektive. In H. Barz (Hrsg.), *Handbuch Bildungsfinanzierung* (S. 155–165). Wiesbaden: VS.
- Hengst, H. & Zeiher, H. (2005). Von Kinderwissenschaften zu generationalen Analysen. Einleitung. In H. Hengst & H. Zeiher (Hrsg.), *Kindheit soziologisch* (S. 9–24). Wiesbaden: VS.

- Holgado-Tello, F. P., Chacón-Moscoso, S., Barbero-García, I. & Vila-Abad, E. (2010) Polychoric versus Pearson correlations in exploratory and confirmatory factor analysis of ordinal variables. *Quality and Quantity*, 44(1), 153–166.
- Huisman, M. (2000). Imputation of missing item responses: Some simple techniques. *Quality and Quantity*, 34(4), 331–351.
- IBM Corp. (2013). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0. Armonk, NY: IBM Corporation.
- infas & TNS Infratest Sozialforschung (2010). *Anhang zum Bericht. DJI-Survey „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (AIDA)“ – Erhebung 2009 – Methodenbericht der Erhebungsinstitute*. Bonn: Institut für angewandte Sozialwissenschaft.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1993). Skala schulbezogene Hilflosigkeit. In G. Westhoff (Hrsg.), *Handbuch psychosozialer Messinstrumente. Ein Kompendium für epidemiologische und klinische Forschung zu chronischer Krankheit* (S. 402–404). Göttingen: Hogrefe.
- Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. *Diagnostica*, 44(4), 173–181.
- Kunter, M., Schümer, G., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (2002). *PISA 2000 – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Berlin: MPI für Bildungsforschung. Zugriff am 17.07.2012 unter <http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/dl/Materialien/index.php?nummer=72>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Little, T. D., Oettingen, G. & Balthes, P. B. (1995). *The revised control, agency, and means-ends interview (CAMI)*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education.
- Marsh, H. W., Hau, K.-T., Balla, J. R. & Grayson, D. (1998). Is more ever too much? The number of indicators per factor in confirmatory factor analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 33(2), 181–220.
- Meyer, J. P. (2010). *Understanding Measurement: Reliability*. Oxford: Oxford University Press.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Michigan: University of Michigan.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2012). *Mplus. Statistical Analysis With Latent Variables. User's Guide*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nationales Bildungspanel (NEPS) (2011). *Startkohorten 2, 3 und 4. Haupterhebung 2010 (B11, B20, B34). Eltern. CATI-Fragebogen*. Bamberg: Nationales Bildungspanel. Zugriff unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC2/Feldversionen/SC2\\_Q\\_wI\\_de.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC2/Feldversionen/SC2_Q_wI_de.pdf)
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

- Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2013, April). *Politische Leitbilder „guter Kindheit“ vs. Sozialpädagogische Leitbilder: Bürgerliches Optimierungsstreben vs. Anerkennung von Lebensvielfalt?* Vortrag gehalten auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Soziale Arbeit, Frankfurt am Main.
- Quellenberg, H. (2009). *Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG). Ausgewählte Hintergrundvariablen, Skalen und Indices der ersten Erhebungswelle. In Zusammenarbeit mit dem StEG-Konsortium und den Mitarbeiter/innen des StEG-Teams (Materialien zur Bildungsforschung: Bd. 24).* Frankfurt am Main: DIPF. Zugriff unter [http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3128/pdf/MatBild\\_Bd24\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3128/pdf/MatBild_Bd24_D_A.pdf)
- R Core Team (2012). *R: A language and environment for statistical computing.* Wien: R Foundation for Statistical Computing.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Befragungsinstrumente.* In E. Klieme, C. Pauli, K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“* (Materialien zur Bildungsforschung, Bd. 13). Frankfurt am Main: DIPF.
- Ramm, G., Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J. & Schiefele, U. (Hrsg.). (2006). *PISA 2003: Dokumentation der Erhebungsinstrumente.* Münster: Waxmann.
- Rauschenbach, T. & Bien, W. (Hrsg.). (2012). *Aufwachsen in Deutschland. AID:A – Der neue DJI-Survey.* Weinheim: Juventa.
- Reichle, B. & Franiek, S. (2009). *Erziehungsstil aus Elternsicht. Deutsche Erweiterte Version des Alabama Parenting Questionnaire für Grundschul Kinder (DEAPQ-EL-GS).* *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41(1), 12–25.
- Revelle, W. (2014). *psych: Procedures for Personality and Psychological Research.* R package version 1.4.12. Evanston, IL: Northwestern University.
- Rost, D. H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung.* Weinheim: Beltz.
- Schreiber, N. (2002). *Evaluation der pädagogischen Qualität von Kindertagesstätten im Prozess der Reform der Trägerstrukturen im Bistum Trier („Caritas-Studie“).* *Instrument und Grunddaten der Ersten Elternbefragung (Arbeitspapier II – 04).* Trier: Zentrum für sozialpädagogische Forschung. Zugriff unter [http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier4\\_Evaluation\\_der\\_paedagogischen\\_Qualitaet\\_von\\_Kindertagesstaetten.pdf](http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/SP2/Arbeitspapiere/Arbeitspapier4_Evaluation_der_paedagogischen_Qualitaet_von_Kindertagesstaetten.pdf)
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen.* Berlin: Freie Universität Berlin.
- Sijtsma, K. (2009). *On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha.* *Psychometrika*, 74(1), 107–120.

- Sijtsma, K. & Van der Ark, L. A. (2003). Investigation and treatment of missing item scores in test and questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 38(4), 505–528.
- Slocum-Gori, S. L. & Zumbo, B. D. (2011). Assessing the Unidimensionality of Psychological Scales: Using Multiple Criteria from Factor Analysis. *Social Indicators Research*, 102(3), 443–461.
- Stöber, J. (2002). Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“ (*Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3*). Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik. Zugriff unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/395/pdf/bericht03.pdf>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- TNS Infratest Sozialforschung (2014). *Leben in Deutschland. Befragung 2010 zu sozialen Lage der Haushalte. Elternfragebogen für Mütter und Väter: „Ihr Kind im Alter von 7 oder 8 Jahren“*. München: TNS Infratest Sozialforschung. Zugriff unter [http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw\\_01.c.369767.de/soepfrabo\\_kinder7\\_2014.pdf](http://www.diw.de/documents/dokumentenarchiv/17/diw_01.c.369767.de/soepfrabo_kinder7_2014.pdf)
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Van Ginkel, J. R. (2010). Investigation of multiple imputation in low-quality questionnaire data. *Multivariate Behavioral Research*, 45(3), 574–598.
- Van Ginkel, J. R., & Van der Ark, L. A. (2005). SPSS syntax for missing value imputation in test and questionnaire data. *Applied Psychological Measurement*, 29(2), 152–153.
- Van Ginkel, J. R., Van der Ark, L. A. & Sijtsma, K. (2007). Multiple imputation of item scores in test and questionnaire data, and influence on psychometric results. *Multivariate Behavioral Research*, 42(2), 387–414.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests*. Göttingen: Hogrefe.
- Westfall, P. & Henning, K. (2013). *Understanding advanced statistical methods*. Boca Raton: CRC Press.
- Wirth, R. J. & Edwards, M. C. (2007). Item factor analysis: Current approaches and future directions. *Psychological Methods*, 12(1), 58–79.
- Zumbo, B. D., Gadermann, A. M. & Zeisser, C. (2007). Ordinal Versions of Coefficients Alpha and Theta for Likert Rating Scales. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6(1), 21–29.

**Zitiervorschlag zu dieser Publikation**

de Moll, F., Bischoff, S., Lipinska, M., Pardo-Puhlmann, M. & Betz, T. (2016). *Projekt EDUCARE: Skaldokumentation zur Kinderbefragung an Grundschulen*. Frankfurt am Main: Goethe-Universität.