Psychologische Diagnostik moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen

Ulrike Kipman

Psychologische Diagnostik
moderierender Persönlichkeitsmerkmale bei Kindern und Jugendlichen

MMag. DDr. Ulrike Kipman, B.Sc.

Hrsg.: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)

Herausgeber
Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF)

Schillerstraße 30, Techno 12
A-5020 Salzburg
Internet: www.oezbf.at

Tel.: +43/662-439581
Fax: +43/662-439581-310
e-mail: info@oezbf.at

© 2013

Lektorat/Korrektorat: MMag. Dr. Claudia Resch, MMag. Elke Samhaber, Mag. Dr. Astrid Fritz
Design/Fotografie: Mag. Christina Klaffinger
Grafik/Layout: Mag. Anna Klaffinger, BA
Druck: Laber Druck

Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung

ISBN: 978-3-9503401-1-2

Alle Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Die Nutzungsrechte liegen bei der Autorin und dem ÖZBF.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort des Herausgebers 7

Einleitung 8

1 Begriffsklärungen 10

1.1 Die Normierung 11

1.2 Testgütekriterien als das Qualitätsmaß eines „guten" Tests 13

1.2.1 Objektivität 13

1.2.2 Reliabilität 13

1.2.3 Validität 13

2 Verfahren zur Messung von im Schul- und Kindergartenkontext relevanten Persönlichkeitsmerkmalen 16

2.1 AFS; Angstfragebogen für Schüler 18

2.2 ALS; Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche 25

2.3 ASF-KJ; Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche 32

2.4 AVI; Arbeitsverhaltensinventar 39

2.5 AVT; Anstrengungsvermeidungstest 42

2.6 DISK-GITTER mit SKSLF-8; Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten 47

2.7 DIASYS 1; Computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der schulpsychologischen Beratungsstelle 56

2.8 FKK; Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen 61

2.9 HAPEF-K; Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 67

2.10 KAT-II; Kinder-Angst-Test II 71

2.11 LAVI; Lern- und Arbeitsverhaltensinventar – Test zum Lern- und Arbeitsverhalten für Schüler der Klassen 5–10 77

2.12 LMI; Leistungsmotivationsinventar 81

2.13 PAF; Prüfungsangstfragebogen 88

2.14 SELLMO; Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation 94

2.15 SESSKO; Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts 102

2.16 SKI; Selbstkonzept-Inventar 109

2.17 SPAIK; Sozialphobie und -angstinventar für Kinder 116

2.18 SRST-K; Selbstregulations-Stratengietest für Kinder 123

2.19 SSKJ 3-8; Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter 130

2.20 SVF-KJ; Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche 138

Zusammenfassung 146

Gesamt-Literaturverzeichnis 148

Anhang 1 – Mustergutachten zu moderierenden Persönlichkeitsmerkmalen 168

Mustergutachten 1 170

Mustergutachten 2 175

Anhang 2 – Testübersicht 180

Vorwort des Herausgebers (ÖZBF)

Liebe Leserin! Lieber Leser!

Persönlichkeitsmerkmale werden sowohl in der Psychologie als auch in der Pädagogik häufig herangezogen, um bestimmte Sachverhalte zu erklären. Dies insbesondere dann, wenn etwas vom Üblichen oder Erwarteten abweicht: z.B. eine Schülerin/ein Schüler bekommt schlechte Noten trotz ausreichender Fähigkeit und Vorbereitung.

Wenn man einen derartigen Sachverhalt verstehen will, genügt es oft nicht, lediglich eine Intelligenztestung durchzuführen, sondern man sollte vor allen Dingen die betreffenden Persönlichkeitsmerkmale genauer erfassen und deren Ausprägung verfahrensgestützt bestimmen. Dazu gibt es eine Vielzahl an Untersuchungsinstrumenten, die in dieser Broschüre mit dem Fokus auf schulbezogene nicht-klinische Persönlichkeitsmerkmale – wie z.B. Selbstkonzept, Attributionsstil, Prüfungsangst, Motivation oder Arbeitsvermeidung – vorgestellt werden sollen.

Das Kernstück dieser Broschüre widmet sich psychologischen und pädagogischen Testverfahren für Kinder und Jugendliche zur Abklärung nicht-klinischer Persönlichkeitsmerkmale im Bereich der Schulpsychologie. Aufgrund der Mannigfaltigkeit der Merkmale werden keine spezifischen Theorien vorgestellt, sondern lediglich allgemeine Informationen zu Normierung und Testgüte angeboten. Zwei Mustergutachten im Anhang dienen als Beispiel für die Diagnostik in diesem Bereich.

Diese Broschüre soll dabei helfen, geeignete Testverfahren für bestimmte Fragestellungen auszuwählen, um Ergebnisse aus Intelligenztests oder Konzentrationstests eventuell differenzierter beurteilen zu können und zu einem Gesamtbild zu kommen.

Wir danken den vielen Kindern und Jugendlichen, die an den Tests teilgenommen haben und deren Eltern, welche den Testungen zugestimmt haben, sowie den Assistentinnen und Assistenten, die bei der Datenauswertung und -analyse geholfen haben. Ein großer Dank geht auch an die Reviewerinnen, die durch ihre wertvolle Arbeit die Qualität dieser Broschüre maßgeblich verbessert haben.

Auch beim Leibniz-Zentrum für psychologische Information und Dokumentation (ZPID) an der Universität Trier bedanken wir uns herzlich. Das ZPID betreibt die Referenzdatenbank PSYNDEX Tests, welche für unsere Recherchen von großem Wert war.

Das Österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) wünscht Ihnen eine angenehme und interessante Lektüre!

Einleitung

In dieser Broschüre sollen diagnostische Verfahren zur Messung von Persönlichkeitsmerkmalen wie (Leistungs-)Motivation, Schulangst, Prüfungsangst, Selbstkonzept oder Stressverarbeitung vorgestellt werden.

Vorangestellt werden muss, dass hier lediglich nicht-klinische Testverfahren für Kinder und Jugendliche zur Klärung spezifischer nicht-klinischer Fragestellungen im Bereich der Schulpsychologie (Überspringen, vorzeitige Einschulung usw.) vorgestellt werden. Instrumente zur Verhaltensbeobachtung oder zur Exploration (z.B. Checklisten, standardisierte Interviews), die selbstverständlich auch Teil der Diagnostik sein sollten, werden in diesem Band aus Platzgründen nicht behandelt. Zudem sei darauf hingewiesen, dass – aufgrund der Unüberschaubarkeit und Mannigfaltigkeit der Instrumente – die Liste der vorgestellten Tests nicht vollständig ist, es wurden vielmehr gängige Diagnoseinstrumente ausgewählt, die (1) eine deutschsprachige Verfahrensversion haben, (2) theoretisch verankert sind, (3) empirisch validiert sind und (4) Vergleichskennwerte haben.

Im ersten Kapitel werden neben einer kurzen Information zur Normierung von Testverfahren wichtige Begriffsklärungen vorgenommen (Objektivität, Reliabilität, Validität). Im zweiten Kapitel werden die ausgewählten diagnostischen Instrumente vorgestellt. Es widmet sich der Diagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen, die im Kontext der Schulpsychologie interessant sein können, wie Leistungsmotivation, Arbeitseinstellung, Stressverarbeitungsfähigkeit, Prüfungsangst, Selbstkonzept oder Planungsfähigkeit. Eine kurze Zusammenfassung schließt diese Broschüre ab.

Im Anhang finden sich zwei Mustergutachten aus der Praxis sowie eine Testübersicht.

1 Begriffsklärungen

1.1 Die Normierung

Um relative Aussagen über Leistungen, Fähigkeiten, Eigenschaften oder Merkmale von Personen machen zu können, werden die Testergebnisse einer Person mit denen anderer Personen verglichen. Will man beispielsweise die Frage beantworten, ob eine 12-jährige Testperson eine verminderte Leistungsmotivation hat, vergleicht man ihre Testergebnisse mit einer sogenannten Normstichprobe. Damit lässt sich feststellen, wie stark die Leistungsmotivation der getesteten Person von der Leistungsmotivation anderer Zwölfjähriger (gleichen Geschlechts und vergleichbarer (Aus-)Bildung) abweicht.

Im optimalen Fall steht für die Normierung eines Tests eine repräsentative Stichprobe zur Verfügung. Repräsentativ bedeutet, dass die Stichprobe bezüglich der Merkmale (z.B. Alter, Geschlecht, (Aus-)Bildung) und der Merkmals- bzw. Fähigkeits- oder Eigenschaftsausprägung mit der Grundgesamtheit vergleichbar ist. Von dieser Normstichprobe liegen die Ergebnisse des Tests im Normalfall in Form von Summenwerten vor, diese Summenwerte („Rohwerte") werden auf Normalverteilung[1] geprüft und – sofern keine signifikante Abweichung von der Normalverteilung festgestellt werden kann – in z-Werte umgerechnet (standardisiert). Die z-Werte können wieder mittels linearer Transformation in verschiedene andere Normskalen transformiert werden. Gängig sind bei Leistungstests die z-Metrik (Mittelwert 0, Standardabweichung 1), die T-Metrik (Mittelwert 50, Standardabweichung 10) oder die allgemein bekannte IQ-Metrik (Mittelwert 100, Standardabweichung 15). Anhand des erreichten Testergebnisses kann man den z-, T- oder IQ-Wert der fraglichen Person ermitteln und somit feststellen, ob und inwieweit die Leistungen durchschnittlich, über- oder unterdurchschnittlich sind.

Oftmals werden zusätzlich zu z-, T- oder IQ-Werten auch die korrespondierenden Prozentränge (Perzentile) in den Testmanuals angeboten, aus welchen hervorgeht, wieviel Prozent der Normpopulation weniger oder gleich viele Punkte erreichen als bzw. wie die betreffende Person. Ein Prozentrang von 90 bedeutet beispielsweise, dass 90% der Vergleichspopulation niedrigere Werte im Test erreichen als die getestete Person. Oft werden neben Prozenträngen auch Staninewerte angegeben, um die Fähigkeit einer Person einschätzen zu können: Die Staninewerte sind Werte zwischen 1 und 9 (Mittelwert 5, Standardabweichung 2).

---

[1] In der Normalverteilung gilt, dass im Bereich einer Standardabweichung rechts und links vom Mittelwert immer 68,28 Prozent aller Messwerte liegen (siehe Abbildung zur Gauß'schen Glockenkurve Abb. 1). Im Bereich von zwei Standardabweichungen links und rechts vom Mittelwert befinden sich 95,46 Prozent aller Messwerte und im Bereich von drei Standardabweichungen 99,74 Prozent. Untersucht man eine genügend große Stichprobe, so liegen die Mehrzahl der Messwerte im mittleren Bereich und nur wenige Messwerte in den Extrembereichen.

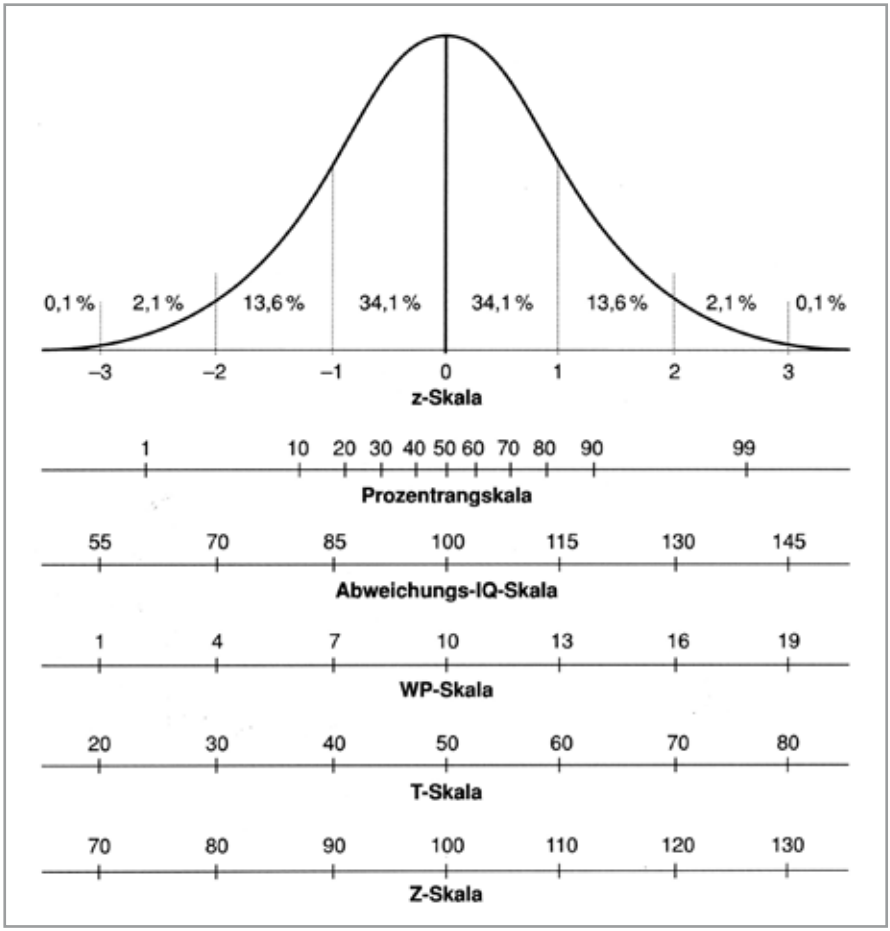


Abb. 1: Gängige Normskalen im Vergleich
(entnommen aus Holling, Preckel & Vock (2004), S. 83)

Im Gegensatz zu anderen Normen eignen sich Prozentränge und Staninewerte auch zur Beschreibung schief verteilter Testwerte. Sie stellen keine lineare Transformation der Itemrohwerte dar. Werden bei normal verteilten Merkmalen keine Prozentränge angeboten, können diese in den entsprechenden Tabellen nachgeschlagen werden.

1.2 Testgütekriterien als das Qualitätsmaß eines „guten“ Tests

In der Auswahl eines diagnostischen Tests ist die Berücksichtigung der Testgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität von vorrangiger Bedeutung.

1.2.1 Objektivität

Objektivität bedeutet, dass das Testergebnis unabhängig von der untersuchenden Person (Testleiter/in) festgestellt werden kann. Die *Objektivität* sollte durch die Standardisierung des Verfahrens, d.h. der strukturierten Vorgangsweise in der Anwendung des Tests, gegeben sein. Sie ist im Normalfall durch genaue Angaben zur Vorbereitung, zum Wortlaut der Anweisungen und zu den Durchführungszeiten sowie durch die Normtabellen gewährleistet (standardisierte Instruktion).

1.2.2 Reliabilität

Reliabilität ist ein Maß für die Zuverlässigkeit eines Testverfahrens, d.h. sie gibt an, wie konsistent das Verfahren das gleiche Konstrukt misst. Alle Items sollten die gleiche Eigenschaft oder Charakteristik messen *(interne Konsistenz).* Ein reliabler Test erbringt auch bei einer Wiederholungsmessung *(Retest-Reliabilität)* bzw. der Messung mit jeweils nur der Hälfte der Aufgaben *(Split-Half-Reliabilität)* vergleichbare Ergebnisse. Der Kennwert für Reliabilität sollte nahe bei 1 liegen, auf jeden Fall über $r = .70$.

1.2.3 Validität

Die *Validität* (Gültigkeit) zeigt, wie gut ein Test das erfasst, was er messen soll.

Die *Inhaltsvalidität* beschreibt, inwieweit die Fragen in einem Test den bestimmten Bereich, den man untersuchen will, abdecken. Will man z.B. das Leseverständnis einer Schülerin/eines Schülers einschätzen, so werden in dem Test Verständnisfragen, beispielsweise zu einer Kurzgeschichte, vorhanden sein.

Auch die *Konstruktvalidität* erfasst, wie gut ein Verfahren einen bestimmten Bereich abdeckt, aber auch wie gut es das Konstrukt operationalisieren kann. Beispielsweise wird angenommen, dass sich Kreativität aus Fluidität, Flexibilität, Elaboration und Originalität zusammensetzt. Ein Kreativitätstest sollte fähig sein, alle diese Faktoren einzuschätzen. Als Maß für die Konstruktvalidität werden die konvergente und diskriminante (oder auch: divergente) Validität herangezogen. Die *konvergente* Validität ist gegeben, wenn die Messdaten von Testverfahren, die dasselbe Konstrukt messen wollen, hoch miteinander korrelieren. Die *diskriminante* Validität ist gegeben, wenn die Messdaten von Testverfahren, die verschiedene Konstrukte messen, nur gering miteinander korrelieren (im besten Fall mit $r = .00$).

Die *Kriteriumsvalidität* beschreibt den Zusammenhang eines Tests im Vergleich zu Tests, die einen ähnlichen Bereich erfassen und auf ähnliche Weise messen (also mit einem ‚Außenmaß'). Die *Kriteriumsvalidität* zeigt demnach an, wie stark ein Test mit einem ähnlichen Test zusammenhängt bzw. ob der Test den Wert eines anderen Tests vorhersagen kann *(prädiktive Validität)*. Untersuchungen zur *Kriteriumsvalidität* erfolgen im Rahmen der Diagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen häufig anhand von Korrelationen mit anderen Verfahren, die ähnliche oder dieselben Persönlichkeitsmerkmale messen.

Die *faktorielle Validität*, d.h. ob die Items einer als eindimensional konzipierten Skala auf einem gemeinsamen Faktor laden oder sich theoretisch angenommene Dimensionen in einer Faktorenanalyse als Faktoren wiederfinden lassen, lässt sich mithilfe explorativer und/oder konfirmatorischer Faktorenanalysen überprüfen. In diesen Verfahren werden die Ladungen der einzelnen Items auf einen oder mehrere Faktoren überprüft: Laden Items hoch auf einem Faktor (> .4), können sie diesem zugeordnet werden. In konfirmatorischen Faktorenanalysen werden die Ladungen bestimmter Items auf jeweils einem Faktor überprüft, in explorativen Faktorenanalysen prüft man die Ladungen aller Items auf alle möglichen Faktoren, ohne eine Vorannahme über die Zuordnung der Items zu den Faktoren zu treffen.

2 Verfahren zur Messung von im Schul- und Kindergartenkontext relevanten Persönlichkeitsmerkmalen

Die professionelle Diagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen stützt sich auf explizierte und bewährte Theorien und versucht, Verhaltensweisen und deren zugrunde liegenden Bedingungen regelgeleitet zu erfassen.

Im Folgenden sollen die im Bereich der Schulpsychologie gängigen und bewährten diagnostischen Instrumente vorgestellt werden: Es werden für jedes der vorgestellten Verfahren der Einsatzbereich, eine Kurzbeschreibung des Verfahrens und Informationen zu Zuverlässigkeit, Gültigkeit, Normen und Bearbeitungsdauer zusammengestellt (diese Informationen sind – wenn nicht anders angegeben – aus der Psyndex-Datenbank[2] modifiziert übernommen). Den Testkurzbeschreibungen folgt ein Kommentar der Psyndex-Autorinnen und -Autoren und darauf folgend ein kurzer Kommentar des ÖZBF.

---

[2] PSYNDEX Tests: Ziel des Datenbanksegments PSYNDEX Tests ist es, umfassende Informationen über Testverfahren für den Bereich der Testdiagnostik zur Verfügung zu stellen. Dazu werden in den deutschsprachigen Ländern angewandte Tests, Skalen, Fragebögen, Interviewmethoden, Beobachtungsmethoden, apparative Testverfahren, Methoden der computergestützten Diagnostik und andere diagnostische Instrumente aus allen Bereichen der Psychologie und der Pädagogik nach einem standardisierten Raster beschrieben und bewertet. Gegenwärtig enthält PSYNDEX Tests mehr als 6000 Testnachweise. PSYNDEX Tests ist Teil der kostenpflichtigen Referenzdatenbank PSYNDEX, die aus den Segmenten PSYNDEX Literatur und AV-Medien sowie PSYNDEX Tests besteht. PSYNDEX, die keine Volltexte enthält, wird hergestellt und vertrieben vom Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID). Das ZPID ist die überregionale Dokumentations- und Informationseinrichtung für das Fach Psychologie in den deutschsprachigen Ländern. Es ist das Forschungsdatenzentrum für die Psychologie. Das ZPID informiert Wissenschaft und Praxis aktuell und umfassend über psychologisch relevante Literatur, Testverfahren, audiovisuelle Medien, Forschungsdaten und Psychologie-Ressourcen im Internet.

Kontaktdaten:

Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID)
Universität Trier
D-54286 Trier
Telefon: +49 (0)651 201-2877 Fax: +49 (0)651 201-2071
E-Mail: info@zpid.de Internet: www.zpid.de

2.1 AFS; Angstfragebogen für Schüler

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (2000). Angstfragebogen für Schüler (AFS) (1. Auflage 1974). Braunschweig: Westermann.

Der AFS ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unter drei Aspekten erfasst: Prüfungsangst (PA), allgemeine (manifeste) Angst (MA) und Schulunlust (SU). Ferner enthält der AFS eine Skala zur Erfassung der Tendenz von Schülerinnen und Schülern, sich angepasst und sozial erwünscht darzustellen (SE). Dem AFS ist darüber hinaus ein Heft mit den entsprechenden Einschätzskalen zur Fremdbeurteilung für die Lehrerin/den Lehrer beigefügt, anhand derer sich überprüfen lässt, inwieweit die Selbstdarstellung der Schüler/innen im AFS mit der Einschätzung der Lehrer/innen übereinstimmt.

Beschreibung

In der Literatur herrscht weitgehend Übereinstimmung darüber, dass Angst als überdauerndes Persönlichkeitsmerkmal (trait anxiety) von situationsbedingter Angst (state anxiety) zu unterscheiden ist, die nur vorübergehend, und zwar in Abhängigkeit von der Quantität und Qualität äußerer Reize, auftritt (Cattell & Scheier, 1961; Gärtner-Harnach, 1972). Beide Aspekte liegen der Konzeption des AFS zugrunde.

Das Verfahren umfasst 50 Items, die vier Skalen zugeordnet sind:

(1) Die Skala Prüfungsangst (PA, 15 Items) beschreibt Gefühle der Unzulänglichkeit und Hilflosigkeit in schulischen Prüfungssituationen sowie Ängste vor einem Leistungsversagen, die vielfach mit vegetativen Reaktionen verbunden sind.
(2) Die Skala Manifeste Angst (MA, 15 Items) enthält Items, die auf allgemeine Angstsymptome wie Herzklopfen, Nervosität, Einschlaf- und Konzentrationsstörungen sowie auf Furchtsamkeit und ein reduziertes Selbstvertrauen eingehen.
(3) Die Skala Schulunlust (SU, 10 Items) erfasst die innere Abwehr von Kindern und Jugendlichen gegen die Schule und einen durch unlustvolle Erfahrungen bewirkten Motivationsabfall gegenüber unterrichtlichen Gegenständen.
(4) Die Skala Soziale Erwünschtheit (SE, 10 Items) misst die Ängstlichkeit, von der erwünschten sozialen Norm abzuweichen. Damit lässt sich zugleich eine Neigung zur Verstellung erfassen.

Die Items sind als Ankreuzaufgaben gestaltet, wobei die Schüler/innen zwischen „stimmt“ und „stimmt nicht“ entscheiden.

Itembeispiele

Skala Prüfungsangst:

- „Ich habe Angst davor, dass überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird."
- „Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zuviel Angst habe."

Skala Manifeste Angst:

- „Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muss."
- „Manchmal fühle ich mich wie verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin."

Skala Schulunlust:

- „Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft missmutig."
- „Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen."

Skala Soziale Erwünschtheit:

- „Ich sage immer die Wahrheit."
- „Ich habe noch nie gelogen."

Altersgruppe: 3.–10. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Die Bearbeitungszeit liegt je nach Altersstufe zwischen 10 und 20 Minuten. Insbesondere auf unteren Altersstufen können leseschwache Schüler/innen durch eine überdurchschnittliche Bearbeitungszeit auffällig werden, sodass für sie eine individuelle Testdurchführung günstiger ist. Der AFS kann grundsätzlich als Einzel- oder Gruppenverfahren eingesetzt werden.

Bei der Vorgabe der standardisierten Instruktion ist zu berücksichtigen, dass die positive Einstellung der Befragten zur Untersuchung von besonderer Wichtigkeit ist.

Die Durchführung sollte stets unter Aufsicht einer Testleiterin/eines Testleiters und möglichst anonym erfolgen. Von der Klassenlehrerin/Vom Klassenlehrer sollte der AFS nur dann vorgegeben werden, wenn ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen ihr/ihm und der Klasse besteht.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Der AFS wurde an einer repräsentativen Stichprobe von $N = 2.374$ Schülerinnen und Schülern aus 83 Klassen des 3. bis 10. Schuljahres in den deutschen Bundesländern Schleswig-Holstein,

Hamburg und Bremen geeicht. Eine varianzanalytische Prüfung gruppenspezifischer Unterschiede (Alter und Geschlecht der Schüler/innen, Schultyp, Ortsgröße) führte zu dem Ergebnis, dass insgesamt nur zwischen 0,2% und 3% der Varianz der Schüler/innen auf den Skalen durch die demografischen Gruppierungsvariablen erklärt werden. Dementsprechend wurden für die verschiedenen Untergruppen keine getrennten Normen erstellt. Für die einzelnen Subskalen liegen Tabellen zur Umrechnung von Rohwerten in Prozentrang- und T-Werten vor. Vertrauensintervalle und kritische Differenzen für die Messwerte werden getrennt nach Roh- und T-Werten aufgeführt. Zusätzlich lassen sich die Fragebogenergebnisse auch in einem individuellen Angst-Profil darstellen.

Die Berechnung der vier Skalenwerte des AFS erfolgt mit Hilfe einer Schablone. Für die Subskalen ergeben sich durch Addition Summenwerte, die unmittelbar anhand der Tabellen des Test-Manuals in entsprechende Normwerte transformiert werden können.
Die Auswertungszeit liegt pro Fall zwischen zwei und drei Minuten.

Testgüte

Objektivität
Hinsichtlich der Objektivität in Bezug auf Durchführung, Auswertung und Interpretation erfüllt der AFS die Anforderungen, die an ein wissenschaftlich begründetes Untersuchungsinstrument zu stellen sind. Empirische Überprüfungen zu diesem Punkt liegen jedoch nicht vor.

Reliabilität
Die interne Konsistenz der Skalen liegt zwischen α = .67 und α = .85, die Retest-Reliabilität (nach 1 Monat) zwischen r_{tt}= .67 und r_{tt}= .77.

Validität
In einer gemeinsamen Faktorenanalyse mit Varimax-Rotation mit dem AFS und dem Testteil „Selbstbild" des Persönlichkeitsfragebogens für Kinder (PFK 9-14; Seitz & Rausche, 1976) fanden Dumke und Heidbrink (1980) an insgesamt N = 895 Schülerinnen und Schülern des vierten Schuljahres eine Zweifaktorenlösung mit 38,01% bzw. 17,14% Varianzaufklärung (Gesamtvarianz). Dabei umfasst der erste Faktor die Angstskalen des AFS. Der zweite Faktor ist gekennzeichnet durch das Streben nach Anerkennung und beinhaltet soziale Erwünschtheit, Selbstüberzeugung und die Tendenz zur Selbstaufwertung.

Bei der Validierung der Skalen zur Bestimmung der „Vorstellung vom eigenen Helfen" (VEH) untersuchte Bottenberg (1981) u.a. auch den Zusammenhang zur Allgemeinen Ängstlichkeit des AFS. Dabei ergaben sich folgende Korrelationen:

- Allgemeine Ängstlichkeit/Positive Helfensorientierung: r = .12
- Allgemeine Ängstlichkeit/Negative Helfensdiskordanz (negatives Erleben von Helfen): r = .39

- Allgemeine Ängstlichkeit/Helfensreziprozität (Helfen in Form wechselseitigen Gebens und Nehmens): $r = -.32$ ($N = 55$; 10- bis 12-jährige Jungen)

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Das Verfahren kann als differenziertes Testinstrument zur (schulbezogenen) Angstdiagnostik empfohlen werden. Eine Neueichung erscheint jedoch wünschenswert. In der relativ kurzen Zeit, die seit der Publikation des AFS vergangen ist, hat der Test bereits eine Reihe von Nachuntersuchungen angeregt. Dabei konnten die seinerzeit erhobenen Kennwerte der Gütekriterien weitgehend bestätigt und durch Zusatzinformationen ergänzt bzw. modifiziert werden. Die Faktorenstruktur des Tests erwies sich in verschiedenen Untersuchungen als relativ stabil, sodass die vier Dimensionen Prüfungsangst (PA), Manifeste Angst (MA), Schulunlust (SU) und Soziale Erwünschtheit (SE) im Wesentlichen bestätigt werden konnten (Kury & Bäuerle, 1975; Widdel, 1977; Thurner, 1978; Rost & Haferkamp, 1979).

Wie Thurner (1978) hervorhebt, empfiehlt sich der AFS gerade auch durch die Kürze seiner Skalen für die pädagogische Forschung. Rost und Haferkamp (1979, S. 199–207) führen in einem zusammenfassenden Überblick nicht weniger als 28 Studien an, in denen der AFS zur Klärung zahlreicher pädagogischer Fragestellungen und Hypothesen Anwendung gefunden hat.

Bis 1990 hat sich wenig an dem gerade Angeführten geändert. Validität und Reliabilität konnten in verschiedenen Studien und Stichproben weiter bestätigt werden. Trotz der umfassenden Kritik von Gediga und Rogner (1980) stellt der AFS weiterhin ein wichtiges und häufig eingesetztes Instrument in der Angst- und Persönlichkeitsforschung dar.

Kommentar des ÖZBF

Der AFS ist einfach formuliert, relativ kurz und erlaubt aufgrund der 6-stufigen Skala relativ genaue Aussagen zur Testperson. Die abgefragten Dimensionen sind im Zuge schulpsychologischer Diagnostik relevant. Die Möglichkeit, zusätzlich eine Fremdbeurteilung einzuholen und die Übereinstimmung zu prüfen, macht den AFS zu einem reliablen, validen und brauchbaren Instrument.

Literatur

Angleitner, A. (1981). Teststatistische Kennwerte der Items aus 8 deutschsprachigen Persönlichkeitsfragebogen für Kinder und Jugendliche (Arbeitsberichte aus dem Projekt Persönlichkeitsfragebogen, Nr. 3). Universität Bielefeld, Abteilung für Experimentelle und Angewandte Psychologie.

Angleitner, A. & Löhr, F. J. (1980). Itemüberlappung zwischen Persönlichkeitsfragebogen als Problem für Validitätsschätzungen. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1, 127-136.

Bäuerle, S. (1985). Eine gemeinsame Faktorenanalyse der Persönlichkeitsinventare FPI, AFS und HANES. Unterrichtswissenschaft, 1985, 1, 89-94.

Bäuerle, S. & Kury, H. (1980). Bei Lehrern beliebte und unbeliebte Schüler. Die Deutsche Schule, 72, 354-363.

Bierhoff-Alfermann, D. (1978). Schulklassenzugehörigkeit und Zensurengebung. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 52-62.

Birkel, P. (1977). Leistungserwartung bei Klassenarbeiten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 59-81.

Borchert, J. (1980). Affektive Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich von Haupt- und lernbehinderten Sonderschülern. Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 174-178.

Borchert, J., Knopf-Jerchow, H. & Dahbashi, A. (1991). Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Ein kritisches Handbuch für Praktiker (Testkurzdarstellung AFS – Angstfragebogen für Schüler: S. 377-378). Heidelberg: Asanger.

Bottenberg, E. H. (1981). Prosoziales Verhalten bei Kindern: „Vorstellung von eigenem Helfen (VEH)", Persönlichkeitskontext und Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 30, 137-144.

Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1972). HANES. Göttingen: Hogrefe.

Castaneda, A., McCandless, B. R. & Palermo, D. S. (1956). The children's form of the manifest anxiety scale. Child Development, 27, 317-326.

Cattell, R. B. & Scheier, J. H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: Ronald.

Charlton, M., Zimmermann, B. & Engels, G. (1978). Forderung und Auslese in der Hamburger Orientierungsstufe. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 305-317.

Denz, C., Schröder, C. & Eggert, D. (1980). Macht die Schule für Lernbehinderte ihre Schüler ängstlicher? Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 159-168.

Doenhoff-Kracht, D. & Doenhoff, K. (1987). Schulangst und Lernbehinderung – eine empirische Studie. Heilpädagogische Forschung, 8, 142-163.

Dumke, D. & Heidbrink, H. (1980). Auswirkungen unterschiedlicher Förderung auf die Persönlichkeitsstruktur lernschwacher Schüler. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, 1-9.

Ebersbach, M. & Dalbert, C. (2003). Angstfragebogen für Schüler (AFS). In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 518-521). Berlin: Springer.

Fahrenberg, J., Selg, H. & Hampel, R. (1978). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Faust, E., Helmke, A. & Wender, I. (1979). Einfluss von Modellverhalten und Leistungsangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 285-296.

Gärtner-Harnach, V. (1972). Angst und Leistung. Weinheim: Beltz.

Gediga, G. & Rogner, J. (1980). Ist der Angstfragebogen für Schüler (AFS) faktoriell valide? In P. Wolff & M. Tuecke (Hrsg.), Bericht über die 4. Osnabrücker Arbeitstagung Psychologie Baltrum Oktober 1980. Osnabrück: Universität, Fachbereich Psychologie.

Haferkamp, W. & Rost, D. H. (1980). Angst geht zur Grundschule. Die Deutsche Schule, 72, 119-134.

Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Der Angstfragebogen für Schüler (AFS) von W. Wieczerkowski, H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau & W. Rauer. In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 201-202). Bern: Huber.

Holling, H. & Otto, J. (1981). Der Einfluss kapazitätsbeanspruchender Motivationskomponenten auf die Schulleistung. Zeitschrift für empirische und angewandte Psychologie, 28, 587-601.

Hubert, L. & Schultz, J. (1976). Quadratic assignment as a general data analysis strategy. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 50, 190-241.

Janowski, A., Bärsch, W. & Gehrken, K. (1975). Materialsammlung zum Bundesfamilienbericht II. Unveröffentlichtes Manuskript. München.

Kahl, T. N., Buchmann, M. & Witte, E. H. (1977). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 9, 277-285.

Krampen, G. (1984). Feldexperimentelle Prüfung der Effekte von Lehrerkommentaren zu Zensuren in Prüfungsarbeiten auf Schüler: Untersuchungsansatz, Untersuchungsstand, Ergebnisse der Vorerhebungen. Trierer Psychologische Berichte (Band 11, Heft 2). Trier: Universität, Fachbereich I, Psychologie.

Kury, H. & Bäuerle, S. (1975). Zur faktoriellen Struktur des AFS. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22, 323-332.

Kury, H. & Bäuerle, S. (1977). Ein Beitrag zur Validierung der Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ). Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 36, 195-210.

Kury, H. & Bäuerle, S. (1978). Eine gemeinsame Faktorenanalyse der AFS- und FPI-Skalen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 82-89.

Langeheine, R. (1978). Schulische Sozialisation und Schulangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 17-35.

Langeheine, R. & Andresen, N. (1980). Strukturelle Stabilität des AFS. Zeitschrift für empirische Pädagogik 4, 203-212.

Lazarus-Mainka, G. & Brinkmann, R. (1981). Prüfungsängstlichkeit, Schulleistung und soziale Beliebtheit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13, 227-235.

Lienert, G. A. (1961). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.

Littig, K. E. & Knapp, A. (1978). Fachleistungsdifferenzierung und Schulangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 2-16.

Löhr, F. J. & Angleitner, A. (1980). Eine Untersuchung zu sprachlichen Formulierungen der Items in deutschen Persönlichkeitsfragebögen. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1, 217-235.

Niehusen, B. (1976). Kinder ausländischer Arbeitnehmer im interkulturellen Vergleich. Philosophische Dissertation. Hamburg.

Österreich, R. & Silbereisen, R. K. (1978). Untersuchungen zur Bekräftigungsüberzeugung: Zusammenhang mit Erziehungseinstellungen und kindlicher Angst. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 12, 234-247.

Rheinberg, F., Kühmel, B. & Duscha, R. (1979). Experimentell variierte Schulleistungsbewertung. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 1-12.

Rick, H. & Riedrich, F. W. (1979). Faktorielle Struktur der Neurotizismusskala (in den HANES-SK) und der Angstskalen (im AFS) bei verhaltensauffälligen Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 28, 59-61.

Riedrich, F. W. & Rick, H. (1978). Untersuchung zur klinischen Validität des AFS. Zeitschrift für klinische Pädagogik, 7, 186-193.

Rogner, D., Krohne, H. W. & Johann to Settel, B. (1982). Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungsstilmustern und Angstbewältigungsformen des Kindes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14, 32-46.

Rost, D. H. (1977). Angstreduzierung durch Bekräftigungsverhalten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 15-39.

Rost, D. H. & Haferkamp, W. (1979). Zur Brauchbarkeit der AFS. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 183-210.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F. & Waite, R. R. (1958a). A test anxiety scale for children. Child Development, 29, 105-113.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F. & Waite, R. R. (1958b). Classroom observations of high and low anxious children. Child Development, 29, 287-295.

Schwarzer, R. (1975). Schulangst und Lernerfolg. Düsseldorf: Schwann.

Schwarzer, R. (1979). Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 153-166.

Schwarzer, R. & Lange, B. (1980). Zur subjektiven Lernumweltbelastung von Schülern. Unterrichtswissenschaft, 4, 358-371.

Seitz, W. & Rausche, A. (1976). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder PFK 9-14. Braunschweig: Westermann.

Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. Journal of Abnormal and Social Psychology, 48, 285-290.

Taylor, J. A. (1956). Drive theory and manifest anxiety. Psychological Bulletin, 53, 303-320.

Thurner, F. (1978). Ängstlichkeit. In K. J. Klauer (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Band 2 (S. 427-437). Düsseldorf: Schwann.

Thurner, F. & Tewes, U. (1969). Der Kinder-Angst-Test. Göttingen: Hogrefe.

Widdel, H. (1977). Abhängigkeit schulischer Angst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 2-14.

Wieczerkowski, W. & Schürmann, M. (1978). Klassische Testtheorie. In K. J. Klauer (Hrsg.), Handbuch

der Pädagogischen Diagnostik. (S. 41-58) Düsseldorf: Schwann.
Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann.
Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (2000). Angstfragebogen für Schüler (AFS) (1. Auflage 1974). Braunschweig: Westermann.

2.2 ALS; Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche

Schauder, T. (2011). ALS. Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Die ALS dient der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Durch die Methode der Selbstverbalisation können Art (Qualität) und Ausmaß (Quantität) des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit von verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie, Heimgruppe) bestimmt werden.

Beschreibung

Mit der Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl (ALS; Schauder, 2011) sollte ein Instrument geschaffen werden, welches die dynamische, evaluative Komponente des Selbstkonzepts bei Kindern und Jugendlichen bereichsspezifisch und generalisiert (d.h. aggregiert über mehrere Bereiche hinweg) erfasst. Im Einklang mit verschiedenen Autoren (Lecky, 1945; Rogers, 1951; Sullivan, 1953; Mead, 1963; James, 1890) betrachtet Schauder (2011) das „Selbst" nicht als starres und situationsunabhängiges Persönlichkeitsmerkmal, sondern „als eine multiple bzw. multidimensionale, mit der sozialen Umwelt interaktiv verbundene, dynamische und flexible Organisation zentraler und peripherer Aspekte des Selbst, die in sich konsistent, kohärent und relativ stabil ist" (S. 10). Neben der kognitiven Repräsentation der eigenen Person beinhaltet das Selbstkonzept stets auch affektiv-evaluative Aspekte im Sinne von (positiven oder negativen) Bewertungen der eigenen Merkmale und Fähigkeiten; diese werden als „Selbstwertgefühl" bezeichnet. Kognitive Selbstrepräsentationen und Selbstwertgefühl resultieren aus aktiven und passiven Vergleichen des Individuums mit seiner sozialen Umwelt. Dabei steuern Lernerfahrungen, direkte und indirekte Fremdbewertungsprozesse sowie soziale Vergleichsprozesse mit relevanten Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Freundinnen/Freunde, Lehrer/innen etc.) und intraindividuelle Vergleiche zwischen Ideal- und Realselbstbild die Entwicklung. Sowohl

kognitive als auch affektiv-evaluative Aspekte des Selbstkonzepts variieren teils in Abhängigkeit von Situations- und Umgebungsaspekten; dennoch scheint ergänzend die Annahme eines generalisierten Selbstwertgefühls vertretbar (Schauder, 2011, S. 11).

Die ALS umfasst 18 bewertende Selbstschilderungen (davon je neun positiv bzw. negativ formuliert), die auf fünf Stufen von „Deutliches Nein, stimmt überhaupt nicht" (Aussage trifft überhaupt nicht auf mich zu!) bis „Deutliches Ja, stimmt ganz genau" (Aussage trifft ganz genau auf mich zu!) zu beantworten sind. Die Items sind inhaltlich analog für drei Verhaltensbereiche formuliert und für diese separat zu beurteilen:

- Schule
- Freizeit
- Familie (Version F für Familienkinder) bzw. Heim (Version H für Heimkinder)

Die sich inhaltlich entsprechenden Items werden nebeneinander dargeboten. Zudem kann in Version H bei Bedarf mittels eines abtrennbaren Zusatzblattes auch der Bereich Familie (mit den gleichen Items wie in Version F) erfasst werden.

Itembeispiele

Item 1:

(In der Schule) „Ich glaube, dass meine Klassenkameraden oder Lehrer mich schon mal auslachen."
(In der Freizeit) „Ich glaube, dass meine Spielkameraden oder Freunde mich schon mal auslachen."
(In der Familie) „Ich glaube, dass meine Geschwister oder Eltern mich schon mal auslachen."
(In der Heimgruppe) „Ich glaube, dass die anderen Kinder oder Erzieher meiner Gruppe mich schon mal auslachen."

Altersgruppe: 8;0–15;11 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführung des Verfahrens nimmt zwischen 15 und 30 Minuten in Anspruch (Schauder, 2011, S. 18). Das Verfahren kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden. Es liegen inhaltlich analoge Formen für Kinder in Familien (Version F) und für Heimkinder (Version H) vor. Die Testung kann im Papier-und-Bleistift-Format oder computergestützt erfolgen.

Dem Fragebogen ist eine sehr ausführliche standardisierte Instruktion vorangestellt. Bei Verwendung der Version H ist mündlich darauf hinzuweisen, dass alle vier Bereiche (Schule, Freizeit, Familie und Heim) zu bearbeiten sind; in der schriftlichen Instruktion fehlt dieser Hinweis.

Sollen Kinder, die in Heimen leben, den Bereich „Familie“ nicht bearbeiten, so sollten vor der Testung die entsprechenden Fragebogenteile an der Perforierung abgetrennt werden, um Verunsicherung auf Seiten der Probandinnen und Probanden zu vermeiden.
Die Items zum Bereich Familie können (v.a. in Trennungs- und Scheidungsfamilien) getrennt für Mutter und Vater beantwortet werden. Hierzu wird entweder der Bogen zweimal vorgegeben oder die Items werden von der Untersuchungsleiterin/vom Untersuchungsleiter differenziert vorgelesen („Bei meiner Mutter ...“ bzw. „Bei meinem Vater ...“) und die Antworten werden im Fragebogen durch unterschiedliche Symbole oder Farben gekennzeichnet.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es liegen geschlechts- und altersspezifische Prozentrangwerte für vier Altersgruppen (8/9 Jahre, 10/11 Jahre, 12/13 Jahre, 14/15 Jahre) vor. Diese beziehen sich zum einen auf die Anzahl der „Unentschieden“-Antworten (fünf Prozentrangbereiche: 0/10, 11/25, 26/74, 75/89, 90/100) und zum anderen auf die Lebensbereiche und den Gesamtwert (jeweils 11 Prozentrangbereiche). Die Werte basieren auf Stichproben von *N* = 1.093 hessischen und niedersächsischen Schulkindern (*N* = 539 Jungen, *N* = 554 Mädchen) im Alter von 8 bis 16 Jahren (MW = 11 Jahre), die im Jahr 2009 die ALS bearbeitet haben (Schauder, 2011, S. 13).

Die Werte für den Bereich Heim wurden an *N* = 1.255 Heimkindern (*N* = 819 Jungen, *N* = 436 Mädchen) im gleichen Altersbereich (MW = 11 Jahre) über den Zeitraum von 1985–2009 in Heimen für verhaltensauffällige Kinder gewonnen (aus verschiedenen deutschen Bundesländern).
Zusätzlich werden Mittelwerte und Standardabweichungen aller Bereichs- und Gesamtwerte mitgeteilt. Zur Repräsentativität der untersuchten Stichprobe finden sich keine Angaben.

Für die manuelle Auswertung werden die den Antworten zugeordneten Punktescores (-2, 1, 0, +1, +2) separat für jeden der drei bzw. vier Verhaltensbereiche aufaddiert, wobei ggf. Items umzupolen sind; dies wird bei manueller Auswertung auf der Schablone berücksichtigt. Außerdem kann ein Gesamtwert über die drei Verhaltensbereiche Schule, Freizeit und Familie gebildet werden. Ferner wird die Anzahl der „Unentschieden“-Antworten in diesen drei Bereichen ausgezählt und zu einem Gesamtwert addiert. Bei Heimkindern können die beiden Gesamtwerte somit nur gebildet werden, wenn der Bereich Familie bearbeitet wurde. Bei der Computerfassung werden die beschriebenen Auswertungsschritte durch die Software vorgenommen.

Schauder (2011, S. 21) gibt Kontrollmöglichkeiten für die Gewissenhaftigkeit bzw. Ehrlichkeit der Beantwortung an (Vergleich ausgewählter Itemantworten mit Blick auf ihre logische Konsistenz). Bei computergestützter Erhebung liefern die Antwortzeiten, Statistiken zur Häufigkeit der Kategoriennutzung sowie ein Repetitionsindex (ermittelt aus der Anzahl aufeinanderfolgender Items, für die die gleiche Antwortkategorie verwendet wurde) weitere Informationen über die Bearbeitungssorgfalt.

Zur Interpretation stehen für Punktwerte und Anzahl der „Unentschieden"-Antworten Prozentrangnormen zur Verfügung. Bei extrem vielen bzw. extrem wenigen „Unentschieden"-Antworten (PR $\geq$ 90 oder PR $\leq$ 10) wird zur Vorsicht bei der Interpretation geraten.

Die Prozentrang-Werte für die drei Bereiche und für den Gesamtwert werden fünfstufig klassifiziert:

- PR 0–10 = extrem negatives Selbstwertgefühl
- PR 10.1–25 = deutlich negatives Selbstwertgefühl
- PR 25.1–74.9 = durchschnittliches Selbstwertgefühl
- PR 75–89.9 = deutlich positives Selbstwertgefühl
- PR 90–100 = extrem positives Selbstwertgefühl

Neben dem interindividuellen Vergleich mit Normwerten kann auch ein intraindividueller Vergleich zwischen den beurteilten Bereichen vorgenommen werden. Die für derartige Zwecke sinnvollen kritischen Differenzen werden jedoch im Manual nicht mitgeteilt.

Für die Auswertung der Papier-und-Bleistift-Fassung stehen transparente Schablonen zur Verfügung. Eine Durchführung und Auswertung ist ferner am Computer (im Rahmen des Hogrefe TestSystems[3] sowie via Internet als „Testing on demand"[4]) möglich. Die erzielten Resultate können bei manueller Auswertung in einem Ergebnisbogen übersichtlich in numerischer Form sowie in Form eines Profildiagramms dargestellt werden. Die Computerfassung gibt ebenfalls ein Profil der Prozentrangwerte aus und liefert darüber hinaus eine Reihe von Antwortstatistiken (Antwortzeiten, Häufigkeit der Kategoriennutzung, Repetitionsindex); ein Beispielausdruck findet sich bei Schauder (2011, S. 49).
Die manuelle Auswertung mittels Schablonen beansprucht nur wenige Minuten. Die computerisierte Auswertung ist mit einem minimalen Zeitaufwand verbunden.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und der schriftlichen Instruktion können Durchführung und Auswertung im Wesentlichen als objektiv gelten. Im Manual sind auch Hinweise für die Interpretation der Ergebnisse zu finden. Diese sind recht knapp gehalten, doch kann angesichts vorliegender Normwerte und der entsprechenden Erläuterungen die Interpretation als hinreichend objektiv gelten.

---

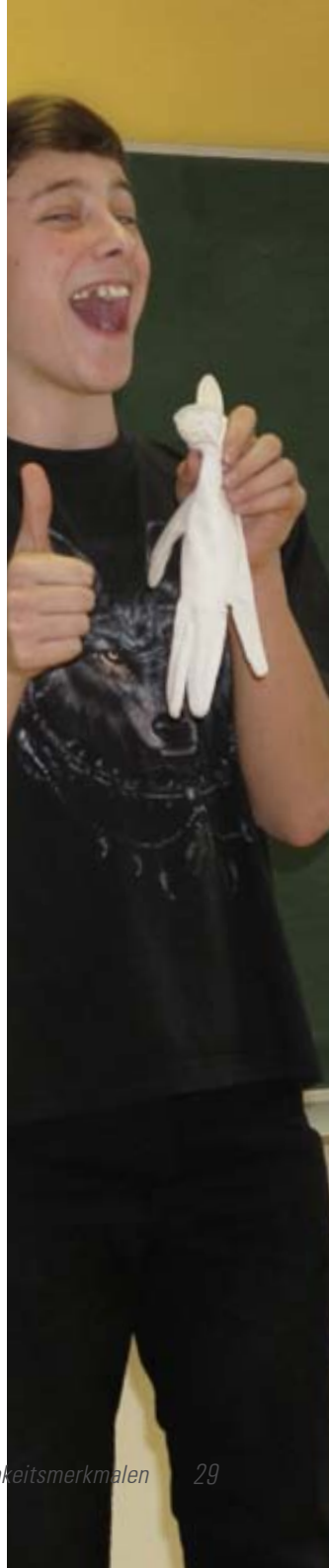
3 www.testzentrale.de/hogrefe-testsystem/

4 Testing-on-Demand: Für alle Verfahren im Hogrefe TestSystem Version 4 ist es möglich, einzelne Testdurchführungen zu erwerben.

Reliabilität
Zum Nachweis der Zuverlässigkeit wurde an einer zufälligen Auswahl von Probandinnen und Probanden der Normierungsstichproben von 1989 die Retest-Reliabilität nach 3 bis 4 Wochen ermittelt. Ferner wurde eine Analyse der internen Konsistenzen in den Normierungsstichproben aus 1989 und 2009 durchgeführt. Die Werte liegen durchwegs im hohen bis sehr hohen Bereich.
Die Retest-Reliabilität (nach 3 bis 4 Wochen) liegt zwischen r_{tt}= .71 und r_{tt}= .80 für Version H und zwischen r_{tt}= .78 und r_{tt}= .88 für Version F. Die Konsistenzkoeffizienten liegen zwischen α = .83 (Bereich Heim) und α = .94 (Gesamtwert).

Validität
Im Zuge der Konstruktvalidierung wurden Zusammenhänge der ALS zu verschiedenen Variablen untersucht; die Befunde basieren für Geschlecht und Alter auch auf den Normierungsstichproben aus 2009, überwiegend aber auf Stichproben aus dem Jahr 1989.

1. Geschlecht: Die Jungen in der Familienkinderstichprobe von 1989 verbalisierten ein signifikant höheres Selbstwertgefühl als Mädchen, was mit entsprechenden Befunden aus der Literatur (z.B. Bittmann, 1981; Lohaus & Oberdick, 1985) übereinstimmt. Das Fehlen dieser Unterschiede bei den Heimkindern wird auf die Stichprobenzusammensetzung zurückgeführt. In der Normierungsstichprobe von 2009 war bei Schulkindern kein Geschlechtsunterschied mehr nachweisbar, was auf eine „positive Entwicklung" der Mädchen zurückgeführt wird (Schauder, 2011, S. 33).
2. Alter: Hier fanden sich 1989 nur geringe, wenn auch zum Teil signifikante Korrelationen mit unterschiedlichem (meist jedoch negativem) Vorzeichen. In der Normierungsstichprobe von 2009 war kein altersspezifischer Trend der Mittelwerte nachzuweisen; allerdings zeigte sich für Jungen und Mädchen eine bedeutsame Selbstwertminderung zwischen dem 10./11. und dem 12./13. Lebensjahr.
3. Intelligenz, erfasst mit dem Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (Bondy, 1966): keine signifikanten Zusammenhänge.
4. Angst, erfasst mit dem Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1975): negative Beziehungen in mittlerer Höhe (um r = .40) zwischen Angst und Selbstwertgefühl, d.h. je höher das verbalisierte Selbstwertgefühl, desto geringer waren Prüfungsangst und manifeste Angst.



5. Schulnoten: Bei Heimkindern können gesicherte Zusammenhänge in ebenfalls mittlerer Höhe zwischen dem Selbstwertgefühl im Bereich Familie und den Schulnoten (in Deutsch, Geschichte und Kunst) aufgezeigt werden: Ein höheres Selbstwertgefühl in diesem Bereich korrespondiert mit schlechteren (!) Noten.
6. Einstellung zur Schule bzw. Schulunlust, ebenfalls erfasst mit dem Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski et al., 1975): Für Heim- und Familienkinder zeigten sich negative Zusammenhänge, d.h. je höher das angegebene Selbstwertgefühl, desto geringer die Schulunlust.
7. Soziale Erwünschtheit: Das geäußerte Selbstwertgefühl hängt positiv mit der im AFS erfassten sozialen Erwünschtheit zusammen (ebenfalls um $r = .40$).
8. Weitere Zusammenhänge wurden zwischen Selbstwertgefühl, anderen Persönlichkeitsvariablen und den erzielten Fortschritten in einem computerunterstützten Rechtschreibtraining (CURT; Pfaffendorf, 1984) nachgewiesen ($N = 42$ als verhaltensauffällig diagnostizierte Heimkinder; Schauder, Nagengast & Lietz, 1988). Heimkinder mit einer hohen Prüfungsangst und einem geringen schul- und freizeitbezogenen Selbstwertgefühl erzielten die besten Lernerfolge am Computer.

Im Zuge der diskriminanten Validierung konnten überwiegend keine signifikanten Korrelationen der ALS-Werte mit dem Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K; Wagner & Baumgärtel, 1978; $N = 25$ Heimkinder) festgestellt werden. Lediglich zur HAPEF-K-Skala Extraversion zeigten sich tendenzielle Zusammenhänge. Schauder (2011, S. 38 ff.) illustriert darüber hinaus an drei Einzelfällen, wie die ALS als „Indikator" für die Notwendigkeit der Anwendung eines Trainings für sozial unsichere Kinder (Petermann & Petermann, 1989) genutzt werden kann.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche stellt ein reliables Verfahren der Persönlichkeitsdiagnostik dar, für das erste Hinweise zur Gültigkeit vorliegen. Das Verfahren basiert theoretisch auf anerkannten Konzeptionen aus der Forschung zum Selbstwertgefühl. Das Testmanual ist gegenüber den Vorversionen übersichtlicher gestaltet und die Normierung der „Unentschieden"-Antworten unterstützt die Interpretation des Verfahrens.

Nach wie vor fehlen leider faktorenanalytische Untersuchungen, welche Hinweise auf die Dimensionalität des Verfahrens liefern und die inhaltliche Differenzierung zwischen den drei Bereichen des Selbstwertgefühls auch empirisch legitimieren. Gleiches gilt für Angaben zu Profilreliabilitäten und kritischen Differenzen, die zur Interpretation der Profile herangezogen werden könnten und für eine genauere Beschreibung der Befunde zur Inhaltsvalidität und zur kriterienbezogenen Validität sowie zur Gewinnung der Normierungsstichproben und ihre Zusammensetzung. Auch die Interpretationshinweise hätten ausführlicher gestaltet und durch Beispiele illustriert werden sollen, um die Nützlichkeit der ALS für die Einzelfalldiagnostik aufzuzeigen. In diesem Kontext wäre auch zu diskutieren, welche Bedeutung der signifikante Zusammenhang zwischen sozialer Erwünschtheit und den ALS-Ergebnissen für die Bewer-

tung der individuellen Testresultate besitzt. Schließlich ist anzumerken, dass die Anordnung von inhaltlich analogen Items auf dem Testbogen in einer Reihe gleichförmigen Antworttendenzen Vorschub leisten könnte. Eine permutierte Reihenfolge könnte unter Umständen andere Ergebnisse bringen und zudem für die Auswerterin/den Auswerter mehr Kontrollmöglichkeiten schaffen.

Kommentar des ÖZBF

Die ALS bezieht sich auf die Bereiche Schule, Familie (Heim) und Freizeit. Im Rahmen der schulpsychologischen Diagnostik ist er nur bedingt brauchbar, zumal die Kinder diesen Test oft nicht gerne bearbeiten. Zudem sind relativ wenige Items den Skalen zugeordnet. Man kann im Einzelbereich (z.B. Schule) keine differenzierten Aussagen treffen.

Literatur

Bittmann, I. (1981). Über Selbstkonzepte von Kindern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Frankfurt, Fachbereich Psychologie.

Bondy, C. (1966). Handbuch für den Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK). Bern: Huber.

Deusinger, I. M. (1986). Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.

Filipp, S.-H. & Brandstädter, J. (1975). Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. Psychologische Beiträge, 17, 406-417.

James, W. (1890). The principles of psychology. New York, NY: Holt.

Lecky, P. (1945). Self-consistency. A theory of personality. New York, NY: Doubleday.

Lohaus, A. & Oberdick, G. (1985). Zur Situationsspezifität des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen. In D. Albert (Hrsg.), Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984 (Band 1, S. 418-419). Göttingen: Hogrefe.

Mead, G. H. (1963). Mind, self, and society. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Petermann, U. & Petermann, F. (1989). Training mit sozial unsicheren Kindern. München: Psychologie Verlags Union.

Pfaffendorf, P. (1984). Manual zum Computer-unterstützten Rechtschreibtraining (CURT-Programm). Hofheim: Selbstverlag.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Roth, H., Süllwold, F. & Berg, M. (1967). Problemfragebogen für Jugendliche. Deutsche Fassung des SRA Youth Inventory von H. H. Remmers & B. Shimberg. Göttingen: Hogrefe.

Schauder, T. (1991). Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. ALS. Weinheim: Beltz.

Schauder, T. (1996). Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS). Manual (2. Auflage). Göttingen: Beltz.

Schauder, T. (2011). ALS. Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Schauder, T., Nagengast, H.-J. & Lietz, R. (1988). Das Lernen am Computer – Eine Validierungsstudie zum Computer-unterstützten Rechtschreibtraining (CURT). Zeitschrift für Heilpädagogik, 39, 860-867.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY: Norton.

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler. AFS. Westermann Test (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

2.3 ASF-KJ; Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994a). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen: Hogrefe.

Der ASF-KJ ist ein Selbsteinschätzungsfragebogen zur Erfassung des Attributionsstils. Es werden je acht positive und negative Ereignisse vorgelegt; für jedes Ereignis soll zunächst die Hauptursache benannt und diese anschließend hinsichtlich ihrer Lokation bzw. Internalität (internal vs. external), Stabilität und Globalität eingeschätzt werden. Getrennt für positive und negative Ereignisse werden 3 Kennwerte – für Internalität, Stabilität und Globalität der Attribution – ermittelt.

Beschreibung

Der Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche entstand vor dem Hintergrund attributionstheoretischer Reformulierungen der Theorie der erlernten Hilflosigkeit (Abramson, Seligman & Teasdale, 1978). Die Theorie der erlernten Hilflosigkeit wurde unter klinisch-psychologischer Perspektive zunächst zur Erklärung der Genese, Aufrechterhaltung und Behandlung

verschiedener depressiver Störungen herangezogen. Zum Verständnis der individuell unterschiedlich langen Dauer der Hoffnungslosigkeit und des Auftretens von Selbstwertdefiziten bedurfte es jedoch einer zusätzlichen attributionstheoretischen Betrachtungsweise.

Zur Beschreibung von Attributionen haben sich nach Abramson et al. (1978) drei Dimensionen als bedeutsam erwiesen:

(1) Die Lokations- oder Internalitätsdimension gibt an, ob Ursachen in der eigenen Person (internal) oder in anderen Personen oder der Situation (external) gesehen werden.
(2) Die Stabilitätsdimension erfasst, inwieweit es sich um eine über die Zeit stabile (schwer veränderbare) oder eine labile (leicht veränderbare) Ursache handelt.
(3) Die Globalitätsdimension schließlich beschreibt, ob sich die Ursache auf verschiedene Bereiche bzw. Aufgaben beziehen lässt (global) oder ob sie nur Einfluss auf die aktuelle Aufgabe hat.

Die Stabilitäts- und die Globalitätsdimension beeinflussen, ob es zur Entwicklung von Hoffnungslosigkeit und depressiven Symptomen kommt. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn nach Erleben eines negativen bedeutsamen Lebensereignisses eine Attribution auf globale und stabile Ursachen zustande kommt. Die Lokation der Ursache hat dagegen selbstwertbezogene Konsequenzen (Stiensmeier-Pelster, 1994). Bei Attribution auf eine internale, stabile und globale Ursache treten vermehrt Selbstwertdefizite auf (Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster, 1994a). Die Kenntnis des Attributionsstils von Kindern und Jugendlichen spielt auch bei funktionalen und motivationalen Leistungsdefiziten eine Rolle. Stiensmeier-Pelster (1994) beschreibt differenziert die Zusammenhänge von Misserfolg, Lageorientierung im Sinne Kuhls (1984) und Attributionsstilen.

Der ASF-KJ orientiert sich am Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ; Seligman et al., 1984), stellt aber keine bloße Übersetzung dieses Fragebogens dar, dessen psychometrische Kennwerte von Stiensmeier-Pelster (1993) als schwach bewertet werden. Es wurden lediglich einige der Situationsbeschreibungen aus dem englischsprachigen Verfahren übernommen und modifiziert.

Es werden je vier leistungsthematische und vier anschlussthematische Situationsbeschreibungen einmal mit positivem, einmal mit negativem Ausgang vorgegeben. Dies ergibt acht leistungsthematische Situationen, wie z.B. ein besonders gutes/schlechtes Diktat schreiben oder etwas von der Lehrerin/vom Lehrer Erklärtes sofort/überhaupt nicht verstehen, sowie acht anschlussthematische Situationen, wie z.B. Klassensprecher/in werden wollen und gewählt/nicht gewählt werden oder die Eltern haben mehr/weniger Zeit für das Kind / die Jugendliche / den Jugendlichen.

Die Probandinnen und Probanden sollen sich die 16 Situationen lebhaft vergegenwärtigen und aufschreiben, wie es ihrer Meinung nach zu dieser Situation gekommen sein könnte. Nach die-

ser freien Beantwortung sind jeweils drei gebundene Fragen zu beantworten, die sich auf die Lokation des angegebenen Grundes beziehen („Liegt die Ursache ... eher an Dir oder an etwas anderem?"), auf seine Stabilität („Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein?") und auf seine Globalität („Ist dieser Grund ... auch bei anderen Ereignissen wichtig?"). Die Fragen unterscheiden sich jeweils nur geringfügig in ihrem Bezug zur jeweiligen Situationsbeschreibung. Bei jeder Frage stehen vier Antwortmöglichkeiten zur Verfügung, die alle verbal ausformuliert sind. Vor der Beantwortung der Fragebögen werden den Kindern zwei Beispiele vorgelesen, in denen erst ein Schüler und dann eine Schülerin je eine Aufgabe bearbeiten. Die Reihenfolge der Situationsbeschreibungen wechselt zwischen leistungs- und anschlussthematischen Inhalten und positivem und negativem Ausgang.
Die Auswertung erfolgt nach Attributionsdimensionen sowie positivem und negativem Situationsausgang getrennt, sodass sechs Rohwertsummen berechnet werden können.

Itembeispiele

Stell Dir vor, Du schreibst ein besonders gutes Diktat. Warum schreibst Du ein besonders gutes Diktat? Was ist Deiner Meinung nach der wichtigste Grund dafür? (freie Beantwortung)

Liegt der Grund dafür, dass Du ein besonders gutes Diktat schreibst, eher an Dir oder an etwas anderem (z.B. an anderen Leuten oder an den Umständen)?

1 - liegt nur an anderen Personen oder Umständen
2 - liegt überwiegend an anderen Personen oder Umständen und nur ein wenig an mir selbst
3 - liegt überwiegend an mir und ein wenig an anderen Personen
4 - liegt nur an mir selbst

Wird der von Dir angegebene Hauptgrund auch in Zukunft wieder wichtig sein, wenn Du ein besonders gutes Diktat schreibst?

1 - wird nie wieder sehr wichtig sein
2 - wird manchmal wieder sehr wichtig sein
3 - wird oft wieder sehr wichtig sein
4 - wird immer wieder sehr wichtig sein

Erklärt dieser Grund nur, warum Du ein besonders gutes Diktat schreibst, oder ist er auch bei anderen Ereignissen wichtig, wenn Du eine gute Arbeit schreibst?

1 - ist nur bei diesem Ereignis wichtig
2 - ist auch bei ein paar anderen Ereignissen wichtig
3 - ist auch bei vielen anderen Ereignissen wichtig
4 - ist bei allen Ereignissen wichtig

Altersgruppe: 8;0–16;0 Jahre
[Bei der Entscheidung über den Einsatz des ASF-KJ sollte der jeweilige Entwicklungs- und Leistungsstand der Kinder Berücksichtigung finden. Unterhalb der dritten Klasse ist der Einsatz

des Verfahrens nicht sinnvoll, in Einzelfällen kann sich aber auch bei Kindern höherer Klassen die Bearbeitung als zu schwierig erweisen.]

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführung des Verfahrens dauert in Abhängigkeit vom Alter der Kinder und Jugendlichen 30 bis 45 Minuten. Es kann als Einzel- oder als Gruppentest durchgeführt werden. Dem Fragebogen ist sowohl eine standardisierte mündliche Einleitung (für Gruppen- und Einzeldurchführung getrennt) als auch eine detaillierte schriftliche Instruktion vorangestellt. Die schriftliche Instruktion und zwei Beispielaufgaben werden den Kindern vorgelesen. Darüber hinaus wird an der Tafel oder auf einem gut sichtbaren Fragebogen der Antwortmodus erläutert. Die Verwendung als Einzeltest ist bei Selbstwert-, Motivations-, Konzentrations- und Leistungsdefiziten sinnvoll.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Normierung erfolgte anhand dreier Stichproben mit insgesamt 1.577 Schülerinnen und Schülern. Die Daten wurden in verschiedenen Studien von Eckert et al. (1993), Stiensmeier-Pelster et al. (1994b) sowie Stiensmeier-Pelster (1995) erhoben. Die Verteilung der Probandinnen und Probanden nach Geschlecht, Klassenstufe und Schulform sowie die Normwerttabellen mit Rohwert-Bändern, Prozenträngen, T-Werten und T-Wert-Bändern sind Stiensmeier-Pelster et al. (1994a, S. 27 bzw. S. 33–38) zu entnehmen. Die Normen sind nach Situationsausgang und Attributionsdimensionen differenziert. Die Standardmessfehler der Dimensionen und Situationsausgänge sowie die Verteilungen der Fragebogenkennwerte sind ebenfalls bei Stiensmeier-Pelster et al. (1994a, S. 27–29) aufgeführt. Stiensmeier-Pelster et al. (1994a) geben zudem in der Handanweisung an einigen Stellen Beispiele, wie die Testergebnisse zu interpretieren sind (z.B. S. 20 und S. 30).

Auf einem DIN A4-Blatt ist auf der Vorderseite eine Auswertungshilfe abgedruckt, die die Übertragung der Punktwerte in übersichtlicher Form nach positiven und negativen Situationsausgängen sowie nach der Internalitäts-, Globalitäts- und Stabilitätsdimension getrennt erlaubt. Auf der Rückseite gibt es als Interpretationshilfe Raum für die Normwerte und Platz für Anmerkungen.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der detaillierten Instruktion, der gebundenen Beantwortung und den Auswertungshilfen kann die Durchführungs- und Auswertungsobjektivität des Fragebogens als hinreichend gesichert gelten.

Reliabilität
Die Reliabilitätskoeffizienten des Fragebogens wurden anhand der beiden Konstruktionsstich-

proben berechnet (4. Schulstufe und 5.–8. Schulstufe verschiedener weiterführender Schulen). Die Konsistenzkoeffizienten der Stabilitäts- und Globalitätsdimension liegen je nach Untersuchung zwischen $\alpha = .72$ und $\alpha = .81$, die der Internalitätsdimension zwischen $\alpha = .52$ und $\alpha = .57$. Die Retest-Reliabilität (vier Wochen) liegt zwischen $r_{tt} = .49$ und $r_{tt} = .65$.

Validität
Anhand der Konstruktionsstichproben wurden auch die Interkorrelationen der drei Attributionsdimensionen berechnet. Es fanden sich sowohl für die negativen als auch für die positiven Situationen nur schwach positive Zusammenhänge zwischen der Internalitäts- und der Stabilitätsdimension sowie zwischen der Internalitäts- und der Globalitätsdimension. Enge positive Zusammenhänge fanden sich in beiden Studien zwischen der Stabilitäts- und der Globalitätsdimension. Bei Stiensmeier-Pelster et al. (1994b) betrugen die Koeffizienten $r = .66$ für positive und $r = .68$ für negative Situationen. Bei Stiensmeier-Pelster (1995) lagen die Werte bei $r = .64$ für positive und $r = .70$ für negative Situationen. Aufgrund dieses engen Zusammenhangs wird häufig auch der Summenwert der beiden Dimensionen als Generalitätskennwert berechnet. Zur Konstruktvalidierung des Verfahrens wurden von Stiensmeier-Pelster et al. (1994b) die Korrelationen des ASF-KJ mit den Skalen Selbstwertgefühl (SWG) und Einschätzung eigener Fähigkeiten (EeF) des Fragebogens zum Selbstkonzept (FSK 4-6; Wagner, 1977) berechnet sowie die Höhe der Depression mit dem Depressionsinventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ; Stiensmeier-Pelster, Schürmann & Duda, 1989) gemessen.

[Obwohl die Korrelationen eher im unteren Bereich angesiedelt sind, interpretieren Stiensmeier-Pelster et al. (1994a, S. 25) diese Ergebnisse im Sinne der Konstruktvalidität des Attributionsstilfragebogens und erklären die geringe Höhe der Korrelationskoeffizienten durch die Situationsabhängigkeit der Entwicklung einer Depression. Erhöhte Depressionswerte sind im Sinne des Diathese-Stress-Modells (vgl. dazu Häcker & Stapf, 2009) nur zu erwarten, wenn zusätzlich zum depressiven Attributionsstil auch erhöhter Stress (hier im Sinne negativer Lebensereignisse) vorliegt. Eine Überprüfung dieses Zusammenhangs zwischen Attributionssstil und Depression in Abhängigkeit von vorgehenden kritischen Lebensereignissen lieferte Stiensmeier-Pelster (1995), dessen Ergebnisse das attributionstheoretische Depressionsmodell bestätigten.]

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Beim Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche handelt es sich um ein durchdacht konzipiertes und teststatistisch gut überprüftes Verfahren. Im Vergleich mit dem Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ) wird der deutschsprachige Fragebogen von Stiensmeier-Pelster et al. (1994b) bezüglich seiner Konsistenz- und Stabilitätskoeffizienten als eindeutig überlegen bewertet. Dennoch wäre eine Verbesserung der psychometrischen Kennwerte wünschenswert, die z.B. bezüglich der Messgenauigkeit zum Teil nicht zufriedenstellen können. Stiensmeier-Pelster et al. (1994b) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass eine Testverlängerung aufgrund der längeren Bearbeitungszeit und der damit eventuell einhergehenden Überforderung der Kinder nicht anzuraten ist. Die Ergebnisse zur Konstruktvalidität weisen

den ASF-KJ als brauchbares Verfahren im angezielten Anwendungsbereich der Diagnostik von Depressionen und Leistungsdefiziten aus. Bossong (1995, S. 56) hält den ASF-KJ denn auch für „ein theoretisch gut begründetes und sorgfältig konstruiertes Verfahren zur Erfassung der Verletzlichkeit durch aversive Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen", das ihm jedoch für die Interpretation individueller Werte nur bedingt geeignet erscheint.

Kommentar des ÖZBF

Der Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche ist eines der wenigen Verfahren, mit denen man den Attributionsstil in einer Testung erfassen kann. Die Rückmeldungen der getesteten Kinder und Jugendlichen sind unterschiedlich. Einige der jüngeren Kinder bezeichnen das Bearbeiten als „mühsam" oder bemängeln, dass sie die Fragen nicht gut verstehen würden.

Literatur

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, I. P. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 97, 49-74.

Bossong, B. (1995). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert, & Pelster. Göttingen: Hogrefe (Testrezension). Report Psychologie, 20 (9), 56.

Eckert, C., Pelster, A., Stiensmeier-Pelster, J. & Schürmann, M. (1993). Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ): Fragebogenkonstruktion und erste Befunde zu den psychometrischen Eigenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.

Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (2009). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.

Kuhl, J. (1985). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Hrsg.), Progress in experimental personality research (Vol. 13). New York: Academic Press.

Peterson, C., Semmel, L., Baeyer, C. v., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6, 287-300.

Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tannenbaum, R. L., Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. Journal of Abnormal Psychology, 93, 235-238.

Stiensmeier, J., Kammer, D., Pelster, A. & Niketta, R. (1985). Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktor der depressiven Reaktion. Diagnostica, 31, 300-311.

Stiensmeier-Pelster, J. (1993). Attributionsstil und Depression bei Kindern und Jugendlichen. In L. Montada (Hrsg.), Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992 (Band 2, S. 376-385). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J. (1994). Attribution und erlernte Hilflosigkeit. In F. Försterling & J. Stiensmeier-Pelster (Hrsg.), Attributionstheorie: Grundlagen und Anwendungen (S. 185-211). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Attribution, kritische Lebensereignisse und Depression im Kindes- und Jugendalter. Arbeiten aus der Arbeitseinheit Allgemeine Psychologie II. Universität Bielefeld.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M. & Duda, K. (1989). Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994a). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) (Testmappe mit Handanweisung, Fragebögen und Auswertungsbögen). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994b). Der Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ): Untersuchungen zu seinen psychometrischen Eigenschaften. Diagnostica, 40(4), 329-343.

Wagner, J. W. L. (1977). Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen. FSK 4-6. Weinheim: Beltz.

Waligora, K. (2001). Testbesprechung des Attributionsstil-Fragebogens für Kinder und Jugendliche (ASF-J) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 50 (2), 144-147.

Widdel, H. (1977). Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Misserfolg in der Schule für 5.–7. Klassen. AEM 5-7. Weinheim: Beltz.

2.4 AVI; Arbeitsverhaltensinventar

Thiel, R., Keller, G. & Binder, A. (1979). Arbeitsverhaltensinventar. Braunschweig: Westermann.

Das Arbeitsverhaltensinventar will Lern- und Arbeitsstrategien im engeren Sinne sowie emotionale, motivationale und sozialpsychologische Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens erfassen. Es besteht aus 20 bipolaren Dimensionen mit je 10 Items, deren Beantwortung auf einer dreistufigen Skala erfolgt. Erfragt werden u.a. Anspruchsniveau, Bedürfnisaufschub, Erfolgs-, Lern- und Misserfolgsmotivation, Selbstwert, Denk- und Lernstil, Stressresistenz sowie Einstellung zur Schule.

Beschreibung

Das Verfahren will Lern- und Arbeitstechniken im engeren Sinne sowie emotionale, motivationale und sozialpsychologische Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens erfassen. Seine Grundkonzeption basiert zum Einen auf Erkenntnissen der Schulerfolgsforschung, die darauf hinweisen, dass das Lern- und Arbeitsverhalten Schulleistungen in starkem Maße determiniert, zum Anderen auf Beobachtungen und Erfahrungen aus der Lern- und Arbeitsverhaltensmodifikation.

Mit den 20 Skalen (je 10 Items) des AVI sollen folgende Lern- und Arbeitsverhaltensmerkmale gemessen werden: Anspruchsniveau, Bedürfnisaufschub, Erfolgsmotivation, Lernmotiviertheit, Misserfolgsmotivation, Selbstwertbild, Stoffverarbeitung, Aktualisierung, Gestaltung der Lernbedingungen, Denkstil, Lernstil, Misserfolgstoleranz, Rezeption, Leistungskontrolle, Stressresistenz, Lernfeldunabhängigkeit, Lernverhalten, Lerntechniken, Einstellung zur Schule und Leistungsgefühle.

Die Probandin/Der Proband muss Aussagen, die ihre/seine Lern- und Arbeitsverhaltensweisen und -einstellungen betreffen, danach einstufen, ob sie auf sie/ihn voll, teilweise oder nicht zutreffen (Itembeispiel: „Auf eine Klassenarbeit bereite ich mich immer besonders gründlich vor.“).

Um die immer noch übliche Trennung von Diagnose und Modifikation/Therapie aufzuheben, wurde parallel zum AVI eine Anleitung zur Arbeitsverhaltensmodifikation (AVM) entwickelt, die der Testmappe beiliegt. Somit werden Arbeitsverhaltensdefizite nicht nur festgestellt, sondern sollen auch therapeutisch behoben werden. Hierzu dient auch das später herausgegebene, übungsbezogene Lern- und Arbeitsverhaltenstraining LAT (Kellner, Binder & Thiel 1981).

Altersgruppe: ab 14;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die gesamte Testzeit beträgt etwa 40 Minuten. Das AVI kann somit in einer Schulstunde durchgeführt werden. Das AVI kann sowohl einzeln als auch in der Gruppe durchgeführt werden. Parallelformen liegen nicht vor.
Die Testleiterin/Der Testleiter liest die Instruktion laut vor, während jede Probandin/jeder Proband für sich mitliest. Der Antwortmodus wird an Hand eines Übungsbeispieles erklärt. Der Test kann von Fachpsychologinnen/-psychologen, Beratungslehrerinnen/-lehrern, Lehrerinnen/Lehrern oder Hilfskräften durchgeführt werden.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Eichstichprobe bestand aus (mittleres Alter: 17;6 bzw. 17;10 Jahre) N = 297 weiblichen und 235 männlichen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II. Die Normierung wurde geschlechtsspezifisch durchgeführt. Die Skalenrohwerte wurden in T-Werte transformiert. Nachuntersuchungen haben ergeben, dass die Normen auch auf ältere Schüler/innen der Sekundarstufe I übertragen werden können.
Der Antwortbogen des AVI ist so aufgebaut, dass eine Ermittlung der Rohwerte ohne die Verwendung einer Schablone möglich ist. Die Rohwerte werden für jede Skala ermittelt und in das Profilblatt eingetragen. Auswertungsbeispiele sind im Testhandbuch vorhanden.
Die Auswertungszeit inklusive Profilerstellung beträgt etwa 5 Minuten pro Fall.

Testgüte

Objektivität
Durchführung und formale Auswertung können als objektiv bezeichnet werden.

Reliabilität
Die Split-Half-Reliabilität für den gesamten Fragebogen beträgt r = .92 (männlich) bzw. r = .87 (weiblich).
Die Einzelskalen erwiesen sich als inkonsistenter (Split-Half: r = .22 bis r = .67) und zeitlich instabiler (Retest: r_{tt} = .28 bis r_{tt} = .77) – insbesondere Skalen, die Lern- und Arbeitstechniken erfassen. Relativ merkmalskonstanter sind die motivationalen Skalen.

Validität
Die Korrelation der Testwerte mit der Gesamtnote (5 bis 7 Monate nach AVI-Testung) ergab eine Korrelation von r = .63 (weiblich) und r = .68 (männlich). Eine Kreuzvalidierung ergab eine

Korrelation von $r = .67$.
Die Korrelationen des AVI mit anderen Testverfahren (Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI, Angstfragebogen für Schüler AFS) liegen in der erwarteten Richtung. Die relativ niedrigen Zusammenhänge sprechen für die Eigenständigkeit des Testinstruments.
Extrem-Normgruppen-Vergleich: Bei 13 der 20 AVI-Skalen traten zwischen einer Extremgruppe ($N = 34$ Schüler/innen mit Lern- und Arbeitsstörungen) und der Normgruppe signifikante Mittelwertsunterschiede auf.
Die geschlechtsspezifischen Faktorisierungen ergaben 5 bzw. 6 substanzielle Faktoren, die als übergeordnete Strukturmuster zu den Subskalen interpretiert werden können.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit dem AVI wurde ein Verfahren konstruiert, das gleichzeitig zur Diagnostik und Modifikation des Lern- und Arbeitsverhaltens verwendet werden kann. Bei der Konzeption und Konstruktion wurde im Sinne einer verhaltenstheoretischen Diagnostik darauf geachtet, situationssensible Merkmale zu erfassen. Dies ging natürlich auf Kosten der Stabilität und internen Konsistenz der Einzelskalen, was Jäger (1980) besonders kritisiert hat. „Einer verhaltenstherapeutischen Diagnostik geht es jedoch nicht um die Erfassung stabiler und situtionsinvarianter Merkmale" (Schulte, 1976, S. 155).
Unbefriedigend aus der Sicht der Testautoren ist, dass das AVI erst ab Ende der Sekundarstufe I eingesetzt werden kann – ein Zeitpunkt, wo sich Lern- und Arbeitsstörungen oft schon chronifiziert haben. Deshalb ist eine verkürzte Sekundarstufen-I-Version in Vorbereitung, die dazu dienen soll, Lernschwierigkeiten möglichst schon in einem jüngeren Alter zu diagnostizieren und zu beheben.

Kommentar des ÖZBF

Das AVI wird im Rahmen der schulpsychologischen Diagnostik aufgrund seiner Zielgruppe nur selten eingesetzt werden können, da diese Probleme in den meisten Fällen schon viel früher auffallen und abgeklärt werden. Für die Laufbahn- und Bildungsberatung sowie für die Planung von Arbeitsverhaltenstrainings eignet sich dieses Instrument allerdings ausgezeichnet.

Literatur

Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Das Arbeitsverhaltensinventar (AVI) von R. D. Thiel, G. Keller & A. Binder. In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 202-203). Bern: Huber.

Jäger, R. S. (1981). Einige Bemerkungen zum AVI sowie eine Kritik der Ausführungen von Thiel und Keller: Das Arbeitsverhaltensinventar (AVI). Ein Testinstrument zur Diagnose des Arbeitsverhaltens. Diagnostica, 27(3), 266-273.

Jäger, R. S. (1980). Testbesprechung: Arbeitsverhaltensinventar (AVI) von Thiel, Keller & Binder. Psy-

chologie in Erziehung und Unterricht, 27, 316-319.
Jäger, R. (1980). Arbeitsverhaltensinventar (AVI) von Thiel, Keller & Binder. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, 316-319.
Jäger, R. S. (1981). Testbesprechung: Arbeitsinventar (AVI). In R. S. Jäger, K. Ingenkamp & G. Stark (Hrsg.), Tests und Trends 1981. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik (S. 126-128). Weinheim: Beltz.
Keller, G., Binder, A. & Thiel, R. D. (1981). Lern- und Arbeitsverhaltenstraining (LAT). Braunschweig: Westermann.
Schulte, D. (1976). Psychodiagnostik zur Erklärung und Modifikation von Verhalten. In K. Pawlik (Hrsg.), Diagnose der Diagnostik (S. 149-176). Stuttgart: Klett.
Thiel, R. D. & Keller, G. (1978). Das Arbeitsverhaltensinventar (AVI) – ein Testinstrument zur Diagnose des Arbeitsverhaltens. Diagnostica, 24, 329-340.
Thiel, R., Keller, G. & Binder, A. (1979). Arbeitsverhaltensinventar. Braunschweig: Westermann.

2.5 AVT; Anstrengungsvermeidungstest

Rollett, B. & Bartram, M. (1977). Anstrengungsvermeidungstest [Testmappe mit Handanweisung, 10 Testheften und Schablone]. Braunschweig: Westermann.

Ziel des Tests ist es, die schulbezogene Anstrengungsvermeidung zu erfassen. Eine zweite Skala ermittelt den schulischen Pflichteifer.

Beschreibung

Im Rahmen mehrerer größerer Untersuchungen zu den Bedingungen schulischen Lernens (Rollet & Bartram, 1973) wurde von Brigitte Rollet und Matthias Bartram festgestellt, dass neben dem Leistungsmotiv ein quasi gegenläufiges Motiv existiert, dessen Ziel offenbar das aktive Vermeiden (schul-)leistungsbezogener Aktivitäten ist. Diese Tendenz wurde mit dem Ausdruck „Anstrengungsvermeidungsmotiv" bezeichnet. Es handelt sich hierbei um bereichsbezogene Vermeidungstendenzen bezüglich bestimmter Aktivitäten. Bereichsbezogen heißt, dass dieselbe Schülerin/derselbe Schüler, die/der z.B. alle nur erdenklichen Ausflüchte gebraucht, um ihre/seine Hausaufgaben nicht machen zu müssen, sich bei ihrem/seinem Hobby höchst leistungsmotiviert verhalten kann. Anstrengungsvermeidung ist daher nicht mit dem alltagspsychologischen Eigenschaftsbegriff „Faulheit" zu verwechseln. Erworben werden

AV-Tendenzen durch anfängliche, frustrierende Erfahrungen mit dem betreffenden Aktionsfeld. So führt ein strenger Erziehungsstil vonseiten der Eltern und/oder Lehrer/innen zu hohen AV-Tendenzen (Borchert, Masendorf, 1975; Borchert, 1977, 1980; Kretschmann, 1974). Trudewind (1976) konnte nachweisen, dass Schüler/innen des 4. Schuljahres, die in den vier Grundschuljahren von Lehrerinnen/Lehrern unterrichtet wurden, die Noten nach dem Klassendurchschnitt vergaben (soziale Bezugsnorm), signifikant höhere AV-Tendenzen entwickelten als Schüler/innen, die von ihren Lehrerinnen und Lehrern individuell beurteilt wurden (individuelle Bezugsnorm). Der Test hat sich sowohl als Prognoseinstrument für schulischen Lernerfolg als auch als diagnostisches Hilfsmittel im Rahmen therapeutischer Interventionen bei Schulschwierigkeiten bewährt.

Der AVT enthält die folgenden beiden Skalen:

(1) Die Anstrengungsvermeidungs-Skala (20 Items): Sie erfasst Tendenzen, schulischen Anforderungen aus dem Weg zu gehen. Die Items wurden gewonnen, indem die Ausreden gesammelt wurden, die Schüler/innen verwendeten, wenn sie keine Lust hatten zu lernen. (Beispiel: „Ich habe keine Lust mehr, zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke.“)
(2) Die Pflichteifer-Skala (10 Items): Sie gibt die Bereitschaft zu gezieltem schulischen Arbeitseinsatz wieder. Ursprünglich waren die betreffenden Items als positiv kodierte AV-Items gedacht. Alle Testanalysen zeigten jedoch, dass diese Gruppe von Items einen eigenständigen Sachverhalt erfasst. (Beispiel: „Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen anderen, der es mir erklärt.“)

Zusätzlich zu den 30 skalenrelevanten Items enthält der Fragebogen noch verschiedene Aussagen (Items), die therapierelevante Probleme erschließen sollen. Die insgesamt 41 Items werden von der Probandin/vom Probanden dichotom beantwortet („stimmt“/„stimmt nicht“).

Itembeispiele

(1) Skala Anstrengungsvermeidung:
Ich habe keine Lust mehr, zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke.

(2) Skala Pflichteifer:
Wenn ich im Unterricht etwas nicht verstanden habe, dann frage ich einen anderen, der es mir erklärt.

Altersgruppe: 10;0–15;11 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Als Zeitdauer der Testung können 10 bis 20 Minuten veranschlagt werden. Der Test kann sowohl

als Einzel- als auch als Gruppentest durchgeführt werden. Die Testinstruktion wird laut vorgelesen und die Schüler/innen werden gebeten, leise mitzulesen. Dabei wird auch ein Ankreuzbeispiel bearbeitet.
Eine besondere Qualifikation der Testleiterin/des Testleiters ist nicht erforderlich. Das Verfahren eignet sich auch für die Selbstanwendung.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Normierungsstichprobe wurde repräsentativ für die Bundesrepublik Deutschland bei Schülerinnen und Schülern der 5. bis 9. Schulstufe gezogen. Sie umfasste N = 3.093 Probandinnen und Probanden. (Prozentrang- und Standardwert-)Normen liegen sowohl für die Gesamtstichprobe, die Schulstufen 5 und 6 bzw. 7 und 9, unterteilt nach Hauptschule und weiterführende Schulen, und weibliche und männliche Probandinnen und Probanden vor. Zusätzlich sind die Itemschwierigkeiten für verschiedene Schulstufen und Schultypen angeführt. Außerdem ist angegeben, für welche Ausprägungsgrade der Anstrengungsvermeidung eine Therapie hilfreich bzw. notwendig ist.
Die Auswertung erfolgt mit Hilfe einer Schablone. Im Testmanual sind ausführliche Interpretationshinweise enthalten.

Es kann mit ca. einer Minute Zeitaufwand pro Fall gerechnet werden.

Testgüte

Objektivität
Da es sich um einen Fragebogentest mit Schablonenauswertung handelt, ist die Objektivität gesichert. Im Testmanual werden außerdem ausführliche Interpretationshinweise für die Praktikerin/den Praktiker gegeben.

Reliabilität
Für die AV-Skala wurde eine innere Konsistenz von α = .80 errechnet. Die Pflichteifer-Skala ergab einen Wert von α = .69.

Validität
Mit sämtlichen schulischen Leistungsanforderungen korreliert die AV-Skala negativ (je nach Bereich zwischen r =- .25 und r =- .50, geprüft sowohl bei Schulnoten, Schulleistungstestergebnissen und programmierten Lehrtexten). Prüfungsangst, manifeste Angst, Schulunlust und Furcht vor Misserfolg korrelieren positiv, Hoffnung auf Erfolg negativ mit Anstrengungsvermeidung.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Die Ausreden, die Schüler/innen verwenden, um sich schulischen Anforderungen zu entziehen, sind kulturspezifisch. Während es mit dem Verfahren gelungen ist, eine für Deutschland

repräsentative Fassung zu erstellen, sind z.B. für die Verwendung in Österreich Adaptionen vorzunehmen. So hat sich das in Deutschland sehr hoch trennscharfe Item 29 („Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben.") als unbrauchbar erwiesen. Wie man in mehreren Untersuchungen feststellen konnte (z.B. Ambros, 1982), verhalten sich österreichische Kinder eher im Sinne von sozialer Erwünschtheit. Sie sind außerdem eher geneigt, sich schulischen und häuslichen Anforderungen zu fügen. Rechtschreibung wird von Eltern im Regelfall für außerordentlich wichtig erachtet. Das entsprechende Item ist daher weder als Ausrede brauchbar (da die soziale Umwelt die Aussage ablehnt), noch entspricht es den Überzeugungen der Schüler/innen. Es ist zu vermuten, dass bei einer Veränderung der Normen bezüglich des schulischen Arbeitseinsatzes auch die entsprechenden Items in dem Test geändert werden müssen. Reanalysen in regelmäßigen Abständen sind daher erforderlich.

Kommentar des ÖZBF

Der AVT erfasst die Tendenz, Anstrengungen routinemäßig auszuweichen, obwohl die Ergebnisse dieser Anstrengungen durchaus geschätzt würden. Das Verfahren ist originell und hat einen hohen praktischen Nutzen für die diagnostische Abklärung von habituellen Selbstregulationsproblemen bei Grundschülerinnen und -schülern. Beeindruckend ist die facettenreiche Sammlung der Schüler/innen-Ausreden, die diesen Test besonders wertvoll machen. Auf theoretischer Ebene ist anzumerken, dass die Beschreibung der behandlungsbedürftigen Anstrengungsvermeidung eher auf volitionale Probleme schließen lässt, nicht auf motivationale (es wird hier als Motivsystem aufgefasst). Hier sollte man noch eine konzeptionelle Klärung vornehmen.

Literatur

Ambros, H. (1982). Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Grundschülern in Abhängigkeit vom häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckgehalt. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

Borchert, J. (1977). Über den Zusammenhang von sozialer Beliebtheit, perzipiertem Erziehungsverhalten und affektiven Schülermerkmalen: Eine empirische Untersuchung. Heilpädagogische Forschung, 7, 112-120.

Borchert, J. (1980). Die Anstrengungsvermeidung und ihre Rahmenbedingungen. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie (S. 351-353). Berlin: Universitätsverlag.

Borchert, J., Knopf-Jerchow, H. & Dahbashi, A. (1991). Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen: Ein kritisches Handbuch für Praktiker. Heidelberg: Asanger.

Borchert, J. & Masendorf, M. (1975). Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22, 137-147.

Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Der Anstrengungsvermeidungstest von B. Rollett & M. Bartram. In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 190). Bern: Huber.

Jopt, U. J. (1980). Leistungsmotiv und naivpsychologische Fähigkeitswahrnehmung bei Schülern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12, 75-87.

Kaul, P. (1975). Prozessanalyse des Lernerfolgs. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kassel.

Kretschmann, R. (1974). Intelligenzfaktoren und „Neurotizismus" als intervenierende Variablen in der Schüler/Lehrer-Beziehung. Dissertation, PH Ruhr, Dortmund.

Pollmann, T. (1996). Anstrengungsvermeidung – Erfassung und empirische Ergebnisse im Bereich der vorberuflichen Orientierung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.), Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung (S. 195-205). Münster: Waxmann.

Rollett, B. & Bartram, M. (1973). Über die Beziehung zwischen Arbeitszeit und Lernerfolg bei programmiertem Unterricht im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich. In H. Schmidt (Hrsg.), Zur Didaktik der Physik und Chemie. Hannover: Schrödel.

Rollett, B. & Bartram, M. (1974). Konstruktion eines Prüfverfahrens der Anstrengungsvermeidung als Prognoseinstrument für den Lernerfolg. In L. Eckensberger & U. Eckensberger (Hrsg.), Bericht über den 28. Kongress der DGPs Saarbrücken 1972 (S. 95-104). Göttingen: Hogrefe.

Rollett, B. & Bartram, M. (1977). Anstrengungsvermeidungstest [Testmappe mit Handanweisung, 10 Testheften und Schablone]. Braunschweig: Westermann.

Schönpflug, W. (1980). Anstrengungsvermeidung – Aus der Nähe betrachtet. In R. K. Silbereisen (Hrsg.), Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie (S. 357-360). Berlin: Universitätsverlag.

Trudewind, C. (1976). Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In H. D. Schmalt & W. U. Meyer (Hrsg.), Leistungsmotivation und Verhalten (S. 193-219). Stuttgart: Klett.

Trudewind, C. (2000). Rollet, B. & Bartram, M. (1998). Anstrengungsvermeidungstest (Testbesprechung). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32(1), 44-46.

Trudewind, C., Geppert, H. & Börner, H. (1979). Selbständigkeitserziehung durch den Lehrer. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 235-251.

Trudewind, C. & Kohne, C. (1982). Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. Düsseldorf: Schwann.

2.6 DISK-GITTER mit SKSLF-8; Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Mit dem Differentiellen Schulischen Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter) und mit der Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF-8) liegt ein Verfahren vor, mit dem das fachspezifische Selbstkonzept in sechs verschiedenen Schulfächern sowie das allgemeine schulische Selbstkonzept erfasst werden kann.

Beschreibung

Schulleistungsbezogene Selbstkonzepte besitzen eine hohe pädagogische und psychologische Relevanz im Zusammenspiel mit den verschiedenen Aspekten schulischen Lernens. Differenzialpsychologisch werden die Selbstkonzepte als mehrdimensional betrachtet. Neben taxonomischen Modellen mit mehreren voneinander relativ unabhängigen Facetten und einem allgemeinen inhaltsübergreifenden Faktor werden auch hierarchische Modelle diskutiert, in denen miteinander korrelierende Skalen die Basis sind, auf der sich ein generalisiertes Selbstkonzept konstituiert. In diesem Sinn unterschieden Shavelson, Hubner und Stanton bereits 1976 drei Ebenen: ein generelles Selbstkonzept, ein schulfachübergreifendes schulisches und soziales Selbstkonzept sowie schulfachspezifische Selbstkonzeptfacetten. Insbesondere Marsh (1992) hat sich um die Verknüpfung der theoretisch-konzeptuellen Modelle mit diagnostischen Verfahren verdient gemacht: Sein mehrdimensionaler Self-Description Questionnaire (SDQ) ist im anglo-amerikanischen Sprachraum etabliert.

Im deutschen Sprachraum gibt es einige Operationalisierungsversuche zum allgemeinen schulischen Selbstkonzept (z.B. Meyer, 1972; Rost & Lamsfuß, 1992; Stiensmeier-Pelster & Rheinberg, 2003) und zum Selbstkonzept einzelner Schulfächer (z.B. Jopt, 1978; Krampen, 1980; Faber, 1992; Helmke, 1992). Abgesehen von älteren, nicht mehr aktuellen Verfahren (Wagner, 1977; Deusinger, 1986) mangelt es an brauchbaren multidimensionalen Verfahren. Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster (2002) thematisieren zwar die unterschiedlichen Bezugsrahmen, doch nicht nach Schulfächern. Die dimensionale Struktur war bislang nicht replizierbar.

Obwohl wichtige theoretische und empirische Gründe für eine mehrdimensionale Erfassung schulischer Fähigkeiten sprechen, gibt es bislang noch kein deutschsprachiges Verfahren, in dem dies konsequent umgesetzt worden wäre (Rost & Sparfeldt, 2002). Rost, Sparfeldt

und Schilling (2007) haben daher mit dem Differentiellen Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter) eine Ergänzung zur schulfachübergreifend konzeptualisierten Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF-8) entwickelt, mit der auch schulfachspezifische Selbstkonzeptfacetten in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Geschichte und Biologie erfasst werden können (Schilling, Sparfeldt, Rost & Nickels, 2005, S. 21 f.).

Die SKSLF-8 ist ein einseitiger Fragebogen mit acht Items, die das allgemeine schulische Selbstkonzept erfragen. Das DISK-Gitter ist ein separater zweiseitiger Fragebogen mit denselben acht Itemstämmen, allerdings mit fachspezifischen Nennungen. Beim DISK-Gitter stehen die drei Fächer Deutsch, Mathematik und Geschichte auf der Vorderseite, die anderen drei – Physik, Englisch und Biologie – auf der Rückseite. Das Antwortformat reicht jeweils von 1 (trifft gar nicht zu) bis 6 (trifft genau zu). Je nach Fragestellung können die beiden Bögen bzw. einzelne Skalen des DISK-Gitters gemeinsam oder getrennt voneinander vorgegeben werden. Nach einer kurzen Einleitung, in der die Schülerin/der Schüler aufgefordert wird, Name oder Code, Geschlecht und Schulform anzugeben, folgt ein Beispielitem, um die Bewertung zu erklären, sowie die Bitte, zügig zu arbeiten und ehrlich zu antworten, da es keine richtigen oder falschen Antworten gibt und die spontane Antwort interessiert (Rost et al., 2007, S. 25).

Itembeispiele

- Ich weiß in der Schule die Antwort auf eine Frage schneller als die Anderen. (SKSLF-8)
- Ich weiß in Deutsch die Antwort auf eine Frage schneller als die Anderen. (DISK-Gitter)

Altersgruppe: 7.–10. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Je nach Fragestellung können das allgemeine schulische Selbstkonzept und/oder bis zu sechs fachspezifische Selbstkonzeptfacetten erfasst werden. Die Durchführungszeit für die erste Skala beträgt etwa 5 Minuten, für weitere Skalen nur unwesentlich länger. Für die Vorgabe des gesamten Instruments sind etwa 10 Minuten zu veranschlagen sowie einige wenige Minuten für die Instruktion (Rost et al., 2007, S. 6 und S. 25).
Sowohl der einseitige SKSLF-8 wie auch das zweiseitige DISK-Gitter können sowohl als Einzel- wie auch als Gruppentest in Form eines Selbstbeurteilungsfragebogens eingesetzt werden.

Die Instruktion ist direkt auf den Fragebögen abgedruckt. Sie soll zu Beginn der Durchführung möglichst ohne Erweiterungen vorgelesen werden. Für den Einsatz als Gruppentest muss sie sprachlich minimal angepasst werden (Rost et al., 2007, S. 25).

Die Testdurchführung sollte in jedem Fall unter der Aufsicht einer qualifizierten Testleiterin/eines qualifizierten Testleiters durchgeführt werden (Psychologin/Psychologe, Sonderpädagogin/Sonderpädagoge oder Beratungslehrerin/Beratungslehrer). Keinesfalls sollte eine unterrichtende Lehrerin/ein unterrichtender Lehrer als Aufsichtsperson eingesetzt werden, da Verzerrungen befürchtet werden müssten. Die Auswertung muss jedenfalls von jemandem gemacht werden, der über sichere testtheoretische Kenntnisse verfügt, im Allgemeinen also von einer Psychologin/einem Psychologen (Rost et al., 2007, S. 25).

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es werden Normen (T-Werte, Prozentränge, Vertrauensbereiche, kritische Differenzen und Profildifferenzen) für Schüler/innen der 7. bis 10. Schulstufe in Realschulen und Gymnasien zur Verfügung gestellt. Neben differenzierten Normen, getrennt nach Geschlecht und Schulform, stehen auch gemeinsame Normen bereit. Die Normstichprobe wurde in Realschulen und Gymnasien der deutschen Bundesländer Hessen, Thüringen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen gewonnen. Die Befragung erfolgte durch Psychologiestudierende in höheren Semestern, einem Schulpsychologen und die Testautorin/-autoren selbst. Die Ausschöpfungsquote lag meist über 90%. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, Schulen aus dem ländlichen und dem städtischen Bereich mit einzubeziehen. Eine dreistufige Varianzanalyse ergab, dass Geschlecht und Schulform sich systematisch und bedeutsam auf die Skalenwerte auswirken – die Schulstufe hingegen nicht. Für die Gesamtnorm der SKSLF-8 wurden die Daten von $N = 5.688$ Schülerinnen und Schülern erfasst, für die Gesamtnorm des DISK-Gitters von $N = 4.070$ Schülerinnen und Schülern (Rost et al., 2007, S. 64 f.).

Für die Auswertung hat sich ein mehrstufiges Vorgehen bewährt:

(1) Die Voraussetzungen einer angemessenen Bearbeitung sind vor der eigentlichen Auswertung zu prüfen, da eine solche ansonsten nicht sinnvoll ist. Neben den üblichen Hinweisen aus der Verhaltensbeobachtung sollten als Richtwert Skalen, bei denen mehr als ein Wert pro Skala fehlt, nicht ausgewertet werden. Der fehlende Wert kann durch den Mittelwert der restlichen sieben Items der Skala ersetzt werden. In der Einzelfalldiagnostik kann der Bogen nach der Durchführung kontrolliert werden und die Schülerin/der Schüler ggf. um Nachbearbeitung gebeten werden. Auch Fragebögen mit Verfälschungsmustern sollten ausgeschlossen werden (Item 1 wird mit 1 bewertet, Item 2 mit 2 usw.). Auch bei massiver Störung während der Bearbeitung sollten die Fragebögen nicht ausgewertet werden.
(2) Nach der Kontrolle werden skalenweise die Rohwertsummen durch Summieren der Antwortziffern über die acht Items gebildet. Doppelt bewertete Items werden wie ausge-

lassene behandelt. Die Summenwerte können in den für beide Fragebögen gemeinsamen Auswertungsbogen eingetragen werden.

(3) Die Rohsummenwerte werden nun mit den entsprechenden Normwerten im Anhang des Manuals verglichen. Hierfür wählt man die für die Beantwortung der Fragestellung relevante Normtabelle skalenweise aus. In der fettgedruckten Spalte sind die Rohwerte aufgelistet, in den Zeilen daneben die entsprechenden T-Werte und Prozentränge.

(4) Die nachgeschlagenen Werte werden in den Auswertungsbogen eingetragen, auf dem auch vermerkt werden muss, um welche Vergleichsgruppe es sich handelt.

(5) Um den Standardmessfehler zu berücksichtigen, stehen Intervallangaben für Vertrauensbereiche (95%, 90%, 85%) im Anhang des Manuals zur Verfügung. Auch diese werden in den Auswertungsbogen eingetragen.

(6) Um zu beurteilen, ob die T-Werte zweier Personen in derselben Skala statistisch bedeutsam differieren oder ob bei einer zweimaligen Messung derselben Person eine statistisch bedeutsame Veränderung eingetreten ist, stehen in denselben Tabellen, in denen die Vertrauensbereiche angeführt sind, auch kritische Differenzwerte zur Verfügung.

(7) Zur statistischen Profilinterpretation, d.h. zur Beantwortung der Frage, ob sich die Messwerte einer Person in zwei verschiedenen Skalen signifikant voneinander unterscheiden, können die kritischen Profildifferenzen herangezogen werden. Diese sind im Anhang des Manuals jeweils auf 5%-, 10%- und 15%-Niveau vorhanden.

Bei der Verwendung der Normtabellen muss berücksichtigt werden, dass es geschlechtsübergreifende und geschlechtsspezifische, schulformübergreifende und schulformspezifische Normen gibt und solche, bei denen beide Gliederungsfaktoren kombiniert sind. Diese müssen je nach Fragestellung ausgewählt werden.

Zur Auswertung werden der einseitige Auswertungsbogen, der für beide Fragebögen gleichzeitig dient, herangezogen sowie die Normtabellen im Anhang des Manuals.
Für die Auswertung werden pro Skala etwa zwei Minuten benötigt (Rost et al., 2007, S. 6).

Testgüte

Objektivität
Folgt man den im Manual angeführten Empfehlungen zur Durchführung, Auswertung und Interpretation, kann man durch den hohen Grad an Standardisierung von einer ebenso hohen Objektivität ausgehen. Explizite Untersuchungen hierzu sind bislang nicht bekannt.

Reliabilität
Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) für das DISK-Gitter schwanken in Abhängigkeit von der untersuchten Schulform, dem Geschlecht und dem beurteilten Fach zwischen $\alpha = .91$ und $\alpha = .95$. Für die SKSLF-8 ergeben sich Werte zwischen $\alpha = .81$ und $\alpha = .83$. Erwartungsgemäß hoch sind dementsprechend die Trennschärfen der einzelnen Items, die sich für das DISK-Gitter durchwegs im sehr guten und für die SKSLF-8 mindestens im zufriedenstellenden

Bereich bewegen. Die erwartete zeitliche Stabilität bestätigte sich bei der Ermittlung der Test-Retest-Koeffizienten bei zwei Substichproben nach Vorgabe der Tests in einem Zeitabstand von 4–6 Wochen. Je nach Geschlecht und Schulform ergaben sich für die SKSLF-8 Werte zwischen r_{tt}= .71 und r_{tt}= .77, für die einzelnen Skalen des DISK-Gitters zwischen r_{tt}= .70 und r_{tt}= .91. Die Stabilitäten können somit für alle sieben Skalen als hoch bewertet werden (Rost et al., 2007, S. 31 ff.).

Validität

Die faktorielle Validität wurde für die SKSLF-8 mittels explorativer Hauptkomponentenanalysen untersucht. Eine Einkomponentenlösung klärt 45% der Varianz auf. Die Itemladungen schwanken zwischen r = .52 und r = .81. In einer geschlechtsgetrennten Analyse sind die Ergebnisse hochgradig ähnlich; die Itemladungen korrelieren mit r = .99 (Rost et al., 2007, S. 33).

Für das DISK-Gitter wurde eine varimaxrotierte Hauptkomponentenanalyse berechnet, die die sechs Komponenten bestätigte. Jede der Komponenten klärt einen vergleichbaren Anteil der Gesamtvarianz auf; die Komponenten korrespondieren mit den sechs Schulfächern. Auch beim DISK-Gitter sind praktisch keine Geschlechtsunterschiede vorhanden. Eine zusätzlich konfirmatorische Analyse bestätigte die gute Modellpassung.

Die Beziehungen des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts zu den fachspezifischen Selbstkonzepten sind gleichförmig mittelhoch, was für eine fächerübergreifende Validität des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts spricht (Rost et al., 2007, S. 33 ff.). Analysen zu Geschlechtsunterschieden belegen eine hohe Ähnlichkeit der Struktur der Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern. Deutliche Geschlechtsunterschiede gibt es allerdings in der Ausprägung der schulfachspezifischen Selbstkonzepte. Schülerinnen weisen höhere Selbstkonzepte in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch auf, Schüler dagegen in Mathematik, Physik und Geschichte. In Biologie sind die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern nicht signifikant (Rost et al., 2007, S. 37 ff.; siehe auch Schilling, Sparfeldt & Rost, 2006).

Bezüglich der kriteriumsbezogenen Validität gibt es zahlreiche Befunde, die insgesamt die konvergente und divergente Validität des vorliegenden Instruments belegen. Es zeigen sich erwartungsgemäß hohe positive Korrelationen zwischen den DISK-Gitter-Skalen und den entsprechenden Fachzensuren. Ebenfalls positive Zusammenhänge zeigen sich zwischen Zensuren und Selbstkonzeptfacetten unterschiedlicher Fächer innerhalb des sprachlichen oder mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs. Die Zensuren und Selbstkonzeptfacetten zwischen Fächern des sprachlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs sind praktisch zusammenhangslos (Rost et al., 2007, S. 40 ff.).

Erwartungsgemäß fallen auch die Korrelationen mit leistungs- und persönlichkeitsbezogenen Variablen wie Intelligenz, Wortflüssigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Leistungsmotivation, Leistungsängstlichkeit, Lern- und Arbeitsverhalten, Mogeln und Interesse aus (Rost et al., 2007, S. 42 ff.).

Die Beziehungen zu Selbstkonzeptskalen anderer Verfahren bestätigen ebenfalls die theoretisch erwarteten Annahmen. Mögliche Einflüsse der Darbietungsform des Instruments konnten weitestgehend ausgeschlossen werden, indem in experimentellen Untersuchungen die Originalversion mit alternativen Itemvorgabe- und Antwortformen verglichen wurden. Es zeigte sich kein systematischer Unterschied zwischen einer Gruppe, die das DISK-Gitter in der Standardform bearbeitete, und einer Gruppe, der die Items durchmischt und hintereinander dargeboten wurden. Ebenso wenig ergaben sich bedeutsame Unterschiede in Abhängigkeit von den verbalen Verankerungen der Antworten („1 = trifft gar nicht zu" bis „6 = trifft genau zu" im Gegensatz zu „1 = trifft genau zu" bis „6 = trifft gar nicht zu"; Rost et al., 2007, S. 62 f.).

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Als Kritikpunkte bzw. Grenzen des Verfahrens erwähnt die Fachgruppe Diagnostik des Schweizerischen Dienstleistungszentrums für Berufsbildung SDBB (2008): Bei Betrachtung der einzelnen Items erscheine die Frage berechtigt, ob SKSLF-8 und DISK-Gitter tatsächlich das Selbstkonzept messen, so wie es definiert wurde. Die Bewertungskomponente komme in den Skalen zu kurz und es würde überwiegend die subjektive Beschreibung der eigenen Fähigkeiten in den entsprechenden Bereichen gemessen, also eine Kompetenzeinschätzung, welche zu einem großen Teil auf objektivierten Leistungen (z.B. Prüfungsnoten) basiere. Dem DISK-Gitter könne eine gute inkrementelle Validität für den intellektuellen Leistungsbereich bescheinigt werden, es werde aber im Handbuch zu wenig erläutert, wie diese Erkenntnis in der Praxis anzuwenden sei. Das DISK-Gitter könne einen IQ-Test nicht ersetzen, aber in Kontrast dazu gesetzt werden, wenn sich die Schülerin/der Schüler in einem Schultyp befinde, der ihrer/seiner objektiven kognitiven Leistungsfähigkeit entspreche. Insgesamt bewertet die Fachgruppe das Konstrukt des schulischen Selbstkonzeptes als zentral bedeutsam bei der Erklärung schulischer oder beruflicher Leistung. Es vermöge innerhalb leistungshomogener Gruppen zwischen Subgruppen deutlich und valide zu diskriminieren, indem es ergänzende Informationen liefere. Das Manual erlaube einen guten Überblick über Theorie, Forschungsergebnisse und konkrete Anwendung der beiden Instrumente.

Pohlmann (2009) lobt das DISK-Gitter und die SKSLF-8 als derzeit einzigartiges Instrument im deutschen Sprachraum, das eine zuverlässige und valide Erfassung des generellen schulischen Selbstkonzepts sowie verschiedener fachspezifischer Selbstkonzeptfacetten ermöglicht. Die kurze Durchführungsdauer, die einfache Anwendung und die Darbietungsform machten den Fragebogen zu einem praktikablen und sehr ökonomischen Verfahren. Aufgrund dieser Merkmale eigne sich das Instrument besonders für Forschungszwecke und könne im Rahmen verschiedenster Untersuchungen eingesetzt werden, ebenso wie in pädagogisch-psychologischen oder klinisch-psychologischen Beratungssituationen, insbesondere wenn bei Schülerinnen und Schülern große Diskrepanzen zwischen Fähigkeit und Leistung vermutet werden. Der Fragebogen sei theoretisch gut verankert und die Autorin und Autoren lieferten umfangreiche Belege für die Validität des Verfahrens. Da einzelne Selbstkonzeptfacetten (wie z.B. Mathematik und Physik) nicht unbeträchtlich korrelieren, wäre eine vergleichende Prüfung von

Modellen mit alternativer Faktorenstruktur zur weiteren Stützung der faktoriellen Validität wünschenswert.

Die berichteten Zusammenhänge mit vielen weiteren Konstrukten bieten der Anwenderin/dem Anwender interessante Informationen zur Relevanz der erfassten Selbstkonzeptfacetten. Die Annahme, dass die Darbietungsform als Gitter zu einer größeren Differenzierung zwischen den Fächern führt, entkräften die Autorin und Autoren. Sinnvolle Erweiterungen des Tests wären Normen für Haupt- und Sonderschüler/innen, da gerade auch in diesen Schulformen Schüler/innen mit geringer Leistungsmotivation und ungünstigem Lern- und Leistungsverhalten zu finden sind und der Förderbedarf daher entsprechend hoch ist.

Steinmayr (2008) ist ebenfalls voll des Lobes und berichtet über so viele Vorzüge, dass ihre Kritikpunkte als Anregung und weniger als Hinweis zur Optimierung gedacht sein sollen. Beispielsweise erwähnt sie, dass das Verfahren bislang nur die Erfassung der Selbstkonzepte in den sechs Fächern erlaubt. Für Forschungszwecke sei eine Adaption auf andere Fächer leicht möglich und wurde von der Autorin und den Autoren auch schon erfolgreich durchgeführt (Rost et al., 2007, S. 41). In der Einzelfalldiagnostik beschränkt sich die Anwendungsmöglichkeit des DISK-Gitters jedoch auf die sechs oben genannten Fächer. Auch wenn sicherlich aus Ökonomiegründen eine Auswahl erfolgen musste, so wäre es doch wünschenswert, wenn das DISK-Gitter zukünftig auch Normen für die Selbstkonzepte in anderen Fächern bereitstellen würde.

Kommentar des ÖZBF

Das DISK-Gitter und der SKSLF–8 eignen sich für Beratungs- und Interventionszwecke hervorragend. Durch die Möglichkeit, das schulische Selbstkonzept schnell und trotzdem reliabel und valide zu erfassen, bietet sich dieser Fragebogen für die Schulpsychologie an.

Literatur

Deusinger, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.

Faber, G. (1992). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerselbstkonzepten und Schulleistungen. Zeitschrift für

Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 24, 66-82.

Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.

Jopt, U. J. (1978). Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Zur Attribuierung von Schulleistungen. Bochum: Kramp.

Krampen, G. (1980). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 272-280.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. American Educational Research Journal, 23, 129-149.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.

Marsh, H. W. (1990). Self-Description Questionnaire II [Manual]. Australia: University of Western Sydney.

Marsh, H. W. (1992). Self-Description Questionnaire III [Manual]. Australia: University of Western Sydney.

Meyer, W.-U. (1972). Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung (MEY-13, MEY-15). Bochum: Ruhr-Universität, Psychologisches Institut.

Pohlmann, B. (2009). Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter mit SKSLF-8) von Rost, Sparfeldt & Schilling. Diagnostica, 55(2), 128-131.

Rost, D. H. & Lamsfuß, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 239-250.

Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). Diagnostica, 48(3), 130-140.

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(1/2), 9-18.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2005). Schulische Selbstkonzepte – Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). Diagnostica, 51(1), 21-28.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO). Göttingen: Hogrefe.

Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB). (2008). Label für Tests und Arbeitsmittel für den Anwendungsbereich der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Schweiz: DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten [PDF]. Online im Internet, URL: http://www.testraum.ch/Serie%2012/Label_DISK-GITTER%20II_081015.pdf [Stand: 19.10.2009].

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpre-

tations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

Steinmayr, R. (2008). DISK-GITTER mit SKSLF-8 – Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten von Rost, Sparfeldt & Schilling. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22(2), 165-169.

Steinmayr, R., Spinath, B. & Rindermann, H. (2010). TBS-TK Rezension: Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter mit SKSLF-8). Report Psychologie, 35(1), 36-37.

Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (2003). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe.

Wagner, J. W. L. (1977). Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen (FSK 4-6) im Landauer Bildungs-Beratungssystem. Weinheim: Beltz.

2.7 DIASYS 1; Computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der schulpsychologischen Beratungsstelle

Hageböck, J. (1994). DIASYS 1: Anwendungsbereich Schulpsychologie. Ein computergestütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologischen Beratungsstelle. Göttingen: Hogrefe.

DIASYS 1 stellt ein computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologie dar. Allgemeine Ausgangsfragestellung ist die Beurteilung eines Kindes mit potenziellen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Das Computerprogramm soll den diagnostischen Prozess in Hinblick auf die Anforderungen eines strikt normativen Modells optimieren. Der diagnostische Prozess ist jedoch nicht in allen Einzelheiten festgelegt, sondern der Verlauf wird durch die Entscheidungen der Diagnostikerin/des Diagnostikers beeinflusst.

Beschreibung

DIASYS 1 stellt ein computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologie dar. Den Ausgangspunkt des Verfahrens bildete das strikt normative Modell des diagnostischen Prozesses von Westmeyer (1972) und die daraus abgeleiteten Vorschläge zur Automatisierung dieses Prozesses. Hageböck (1994b, S. 5) zufolge ist jedoch eine der wesentlichen Vorbedingungen dieses Modells – eine adäquate diagnostische Wissensbasis – nicht gesichert. Das verfügbare diagnostische Wissen ist bislang zu unvollständig. Hageböck (1994b, S. 7) betrachtet daher das Modell Westmeyers als Idealvorstellung und stellt selbst ein „gemäßigt normatives Modell" vor (Hageböck, 1994a, S. 7 ff.), das an pragmatischen Gesichtspunkten ausgerichtet ist, sich jedoch so weit wie möglich an das strikt normative Modell anzupassen versucht. Der diagnostische Prozess beginnt diesem Modell zufolge bei der Problemerfassung und der Festlegung einer allgemeinen diagnostischen Fragestellung. Im Rahmen der schulpsychologischen Anwendung von DIASYS 1 ist diese allgemeine Ausgangsfragestellung „die Beurteilung eines Schulkindes mit potentiellen Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten" (Hageböck, 1994b, S. 23). Basierend auf der Auswertung dieser Informationen werden Diagnosen und Prognosen erstellt und die Entscheidung über eine Behandlung gefällt. Die Entwicklung computergestützter Diagnosesysteme, die die Anwenderin/den Anwender interaktiv durch den diagnostischen Prozess begleiten, trägt dazu bei, diesen Prozess zu optimieren. Fehler menschlicher Diagnostiker/innen sind Hageböck (1994a) zufolge beispielsweise der Gebrauch veralteter Verfahren, die fehlende Berücksichtigung aktualisierter Normen, Kürzung von Testverfahren oder eine zu enge Problemanalyse. Das Computerprogramm soll den diagnostischen Prozess in Hinblick auf die Anforderungen eines strikt normativen Modells optimieren (Hageböck, 1994b, S. 11). Das System erhebt den Anspruch, der Diagnostikerin/dem Diagnostiker die aktuellen Wissensgrundlagen und Verarbeitungsre-

geln ihres/seines Anwendungsgebietes zur Verfügung zu stellen. Der diagnostische Prozess ist jedoch – anders als beim strikt normativen Modell – nicht in allen Einzelheiten festgelegt, sondern der Verlauf wird durch die Entscheidungen der Diagnostikerin/des Diagnostikers beeinflusst.

Das Computerprogramm DIASYS 1 führt die Anwender/innen durch einen standardisierten diagnostischen Prozess. Die allgemeine Ausgangsfragestellung, die jeder pädagogisch-psychologischen Einzelfallhilfe zugrunde gelegt werden kann, ist die Beurteilung eines Kindes mit potenziellen Lernschwierigkeiten und/oder Verhaltensauffälligkeiten. Folgende Merkmalsbereiche können zur Abklärung dieser Fragestellung untersucht werden: kognitive Fähigkeiten/Intelligenz, Konzentration, (schulische) Leistungsmotivation, Angst (in Leistungssituationen), Einstellung zu Schule und Lernen, Persönlichkeit und Selbstkonzept. Im Rahmen von DIASYS 1 können insgesamt 31 Untersuchungshypothesen überprüft werden, aus denen die Diagnostikerin/der Diagnostiker auf der Grundlage der Eingangsinformationen eine einzelfallspezifische Auswahl trifft. Solche spezifischen Hypothesen sind beispielsweise „Allgemeine Intelligenz-Leistungsschwäche", „Übersteigertes Streben nach sozialer Erwünschtheit" oder „Emotional bedingte Leistungsstörungen". Auf der Basis der Hypothesenauswahl der Anwenderin/des Anwenders schlägt das System adäquate psychologische Testverfahren vor, die dann (außerhalb des Systems) durchzuführen sind. Folgende sechs Verfahren können eingesetzt werden:

(1) Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1975): Angst (in Leistungssituationen)
(2) Fragebogen: Einstellung zur Schule für 4.–6. Klassen (FES 4-6; Wagner, 1977a): Einstellung zu Schule und Lernen
(3) Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen (FSK 4-6; Wagner, 1977b): Selbstkonzept
(4) Fragebogen zum schulischen Leistungsmotiv für 5.–7. Klassen (FSL 5-7; Widdel, 1977): (schulische) Leistungsmotivation
(5) Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K; Wagner & Baumgärtel, 1978): Persönlichkeit
(6) Hamburg-Wechsler Intelligenztest für Kinder (HAWIK-R; Wechsler & Tewes, 1983): Kognitive Fähigkeiten, Intelligenz, Konzentration

Die Ergebnisse (Normwerte der Subtests bzw. des Gesamttests) der durchgeführten Verfahren sind wiederum in den Rechner einzugeben, der anschließend eine umfassende psychometrische Analyse und eine zufallskritische Bewertung der Testergebnisse vornimmt. Die Beurteilung der einzelfallspezifischen Hypothesen basiert auf den Wissensgrundlagen der psychometrischen Einzelfalldiagnostik. DIASYS 1 erstellt einen detaillierten Ergebnisbericht, die akzeptierten Hypothesen führen zur diagnostischen Entscheidung. Das Programm leitet die Diagnostikerin/den Diagnostiker dabei interaktiv durch die einzelnen Phasen des gesamten diagnostischen Prozesses.

Implementierte diagnostische Untersuchungshypothesen (Hageböck, 1994b, S. 29 ff.):

- H 01: Allgemeine Intelligenz-Leistungsschwäche. Im Vergleich zu Gleichaltrigen liegt ein insgesamt unterdurchschnittliches Leistungsvermögen im Bereich der intellektuellen Fähigkeiten vor.
- H 08: Schwäche im Durchhaltevermögen bei Leistungsaufgaben. Das Leistungsvermögen nimmt im zeitlichen Verlauf der Bearbeitung komplexer Aufgaben (unabhängig von den spezifischen Inhalten der Aufgaben) zunehmend ab.
- H 20: Negative Einstellung gegenüber Klassenkameraden. Klassenkameraden werden überwiegend als unfreundlich und wenig hilfsbereit erlebt; die Gemeinschaft in der Klasse wird überdurchschnittlich stark als negativ beurteilt.

An dieser Stelle werden keine Itembeispiele angeführt, da es sich um eine Zusammenstellung von Tests (Auflistung siehe S. 57) handelt.

Altersgruppe: 4.–7. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführung aller implementierten Verfahren nimmt zwischen 2,5 und 4,25 Stunden in Anspruch. Da jedoch auf der Basis der erstellten Hypothesen einzelfallspezifisch Verfahren ausgewählt werden, werden nur im Ausnahmefall alle Verfahren eingesetzt.
DIASYS 1 ist im Rahmen der Einzelfalldiagnostik einzusetzen. Hageböck (1994b, S. 21) stellt in Aussicht, für unterschiedliche psychologische Anwendungsgebiete unterschiedliche Versionen des Diagnosesystems als „DIASYS x" zu konzipieren. Die Verfahren der psychometrischen Einzelfalldiagnostik, die im Rahmen des ebenfalls von Hageböck (1991) veröffentlichten Programms eingesetzt werden, sind in DIASYS 1 „durch implementierte und im Hintergrund ablaufende Auswertungsmodule" integriert (Hageböck, 1994b, S. 20). Zu diesen Verfahren zählen beispielsweise die Überprüfung der Invarianz von Reliabilitätskoeffizienten, die Ermittlung des Konfidenzintervalls für den wahren Testwert, multiple Vergleiche von Subtests und Subtestgruppen im Probandenprofil etc. In DIASYS 1 wurden keine Schulleistungstests integriert, da sie Hageböck (1994b, S. 24) zufolge den Lehrplanentwicklungen hinterherhinken. Bei Bedarf, z.B. bei einer Diskrepanz zwischen schulischen Leistungen und kognitiven Fähigkeiten, können die Ergebnisse von Schulleistungstests ergänzend herangezogen werden.
Die Anwenderin/Der Anwender wird interaktiv durch den diagnostischen Prozess geführt. Die

Instruktionen in DIASYS 1 erfolgen softwaregesteuert. Das DIASYS 1-System ist relativ einfach zu bedienen, spezielle Computerkenntnisse sind nicht erforderlich.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Normen der einzelnen psychometrischen Verfahren sind in DIASYS 1 integriert. Teilweise sind Neuauflagen der implementierten Testverfahren erschienen. Hageböck (1994b, S. 27) zufolge waren jedoch in den bis Mitte des Jahres 1994 erschienen Auflagen keine für DIASYS 1 relevanten Änderungen enthalten. Die neuen Auflagen können daher im Rahmen des DIASYS-gesteuerten Diagnoseprozesses eingesetzt werden. Beim Vorliegen neuer Normierungen oder veränderter Kennwerte sind Neufassungen der Tests jedoch nicht zu verwenden.

Die normierten Testergebnisse sind in den Rechner einzugeben. Die Auswertung der im Rahmen von DIASYS 1 durchgeführten Verfahren erfolgt durch die Software. Im Manual von Hageböck (1994b) sind der Ablauf einer Fallbearbeitung und Beispiele des Monitoraufbaus vorgegeben. Die Auswertung erfolgt computergesteuert und erfordert nur einen minimalen Zeitaufwand.

Testgüte

Objektivität
Da das vorliegende Computerprogramm sich explizit an einem normativen Modell des diagnostischen Prozesses orientiert, ist die Objektivität der Durchführung einer der großen Vorteile von DIASYS 1. Subjektive Einflüsse menschlicher Diagnostiker/innen werden durch die Steuerung des gesamten Prozesses durch das Programm weitgehend eliminiert.

Reliabilität
Die in DIASYS 1 integrierten Angaben zur Reliabilität der einzelnen Verfahren wurden den jeweiligen Testmanualen entnommen. Als Reliabilitätsschätzungen wurden die internen Konsistenzen nach Spearman-Brown herangezogen. Beim Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder HAPEF-K wurden die über Fishers z-Werte gemittelten Koeffizienten aus zwei Untersuchungen einbezogen.

Validität
Zur Validität der implementierten Instrumente sei auf die einzelnen Verfahren verwiesen.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Bei dem vorliegenden computergestützten Diagnosesystem DIASYS 1 handelt es sich um ein Verfahren, das auf einem gemäßigt normativen Modell des diagnostischen Prozesses beruht. Der gesamte Prozess wird durch das Programm geleitet, wobei jedoch Entscheidungen der Diagnostiker/innen den Prozess beeinflussen. Bemerkenswert ist, dass die durch Expertenschätzungen und aufgrund teststatistischer Gütekriterien ausgewählten Verfahren durchgängig aus

den 1970er bzw. 1980er Jahren stammen. Hageböck (1994b, S. 26) zufolge decken diese Instrumente zwar die spezifizierten Untersuchungsbereiche ab, es wären jedoch neuere Testentwicklungen begrüßenswert. Leider muss die optische Gestaltung des Programms als veraltet bewertet werden. Zwar werden im Manual zahlreiche Beispiele für den Aufbau des Monitors während der Durchführung von DIASYS 1 gegeben, die Darstellung der ausgegebenen Ergebnisse jedoch vernachlässigt. Dennoch stellt sich DIASYS 1 insgesamt als eine für den angezielten Anwendungsbereich pädagogisch-psychologischer Einzelfalldiagnostik geeignete Methode dar, der bisher leider keine Weiterentwicklungen folgten.

Kommentar des ÖZBF

DIASYS 1 ist ein Computerverfahren und erspart der Testleiterin/dem Testleiter selbstverständlich Zeit bei der Datenauswertung. Die Rückmeldungen der Kinder, die damit arbeiten, sind allerdings oft nicht positiv: Kritisiert werden die optische Gestaltung und – je nach Zusammenstellung – die lange Dauer der Durchführung.

Literatur

Hageböck, J. (1991). PSYMEDIA. Programmsystem für die psychometrische Einzelfalldiagnostik. Handanweisung und Disketten. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994a). Computergestützte Diagnostik in der Psychologie. Die Entwicklung eines computerunterstützten Diagnosesystems für die Einzelfallhilfe in der schulpsychologischen Beratungsstelle. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994b). DIASYS 1: Anwendungsbereich Schulpsychologie. Ein computergestütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologischen Beratungsstelle. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994c). DIASYS 1: Anwendungsbereich Schulpsychologie. Ein computergestütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologischen Beratungsstelle [Handanweisung und Programmdiskette]. Göttingen: Hogrefe.

Rodenhausen, T. (1998). Grundlagen der computergestützten Diagnostik in der Schulpsychologie. Lengerich: Pabst.

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Wagner, J. W. L. (1977a). Fragebogen: Einstellung zur Schule für 4.–6. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wagner, J. W. L. (1977b). Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wechsler, S. W. & Tewes, U. (1983). Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Bern: Huber.

Westmeyer, H. (1972). Logik der Diagnostik. Grundlagen einer normativen Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer.

Widdel, H. (1977). Fragebogen zum schulischen Leistungsmotiv für 5.–7. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.

2.8 FKK; Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.

Mit dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen können (1) das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, (2) Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, (3) sozial bedingte Externalität und (4) fatalistische Externalität bei Jugendlichen und Erwachsenen erfasst werden. Neben Profilauswertungen nach diesen vier Primärskalen sind Auswertungen nach Sekundär- und Tertiärskalen möglich (generalisierte Selbstwirksamkeit; generalisierte Externalität; Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen).

Beschreibung

Der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) stellt eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Version des IPC-Fragebogens von Krampen (1981) dar, der in enger Anlehnung an das englischsprachige Original von Levenson (1972, 1974) erstellt worden war und dem folgende Schwächen angelastet werden:

- mangelnde Reliabilität bei einigen Stichproben
- Lebensferne einiger Itemformulierungen
- Nicht-Anwendbarkeit bei Jugendlichen und älteren Personen
- Ausschließlichkeit der theoretischen Anbindung an die Lerntheorie Rotters (1954, 1982)

Grundlage des neuen Verfahrens ist das handlungstheoretische Partialmodell der Persönlichkeit (HPP) von Krampen (1987a), das eine Integration allgemeinpsychologischer und persönlichkeitspsychologischer Ansätze erreichen will. Wesentliche Konstrukte des Modells sind:

- Vertrauen als generalisierte Situations-Ereignis-Erwartung an die Situationsdynamik
- Selbstkonzept eigener Fähigkeiten als generalisierte situative Kompetenzerwartung
- Kontrollüberzeugungen als generalisierte Kontingenzerwartungen an die Kontrollierbarkeit von Ereignissen
- das Konzeptualisierungsniveau, das generalisierte Instrumentalitätserwartungen umfasst und das Ausmaß der kognitiven Durchdringung sowie des Verstehens von Handlungs- und Lebenssituationen angibt
- Wertorientierungen und Lebensziele einer Person als auf Handlungsergebnisse, Ereignisse und Folgen gerichtete situationsspezifische Valenzen

Aus diesen zentralen Persönlichkeitsvariablen können andere Konstrukte wie Ängstlichkeit oder Hoffnungslosigkeit abgeleitet und spezifiziert werden.

Mit dem vorliegenden Verfahren sollen nun über das Selbstkonzept eigener Fähigkeiten und über Kontrollüberzeugungen generalisierte Kompetenz- und Kontingenzerwartungen aus verschiedenen Handlungsklassen sowie Handlungs- und Lebenssituationen erfasst werden. Im Gegensatz zu frühen Konzeptualisierungen von Kontrollüberzeugungen als eindimensionales bipolares Persönlichkeitskonstrukt mit den Polen Internalität und Externalität (Rotter, 1966) wird beim FKK von einer Multidimensionalität des Konstrukts ausgegangen.

Der FKK setzt sich aus insgesamt 32 Items zusammen, die auf sechs Stufen von „sehr falsch" bis „sehr richtig" zu beantworten sind. Für die Items sind verschiedene Skalenzuordnungen möglich:

I. Primärskalen (jeweils 8 Items):

(1) FKK-SK: Selbstkonzept eigener Fähigkeiten (generalisierte Erwartung darüber, dass in Handlungs- oder Lebenssituationen zumindest eine Handlungsmöglichkeit zur Verfügung steht)

(2) FKK-I: Internalität (Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen im Sinne von Kontrolle über das eigene Leben und über Ereignisse in der personspezifischen Umwelt)

(3) FKK-P: Soziale Externalität (sozial bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen; „powerful others control"; Überzeugung, dass wichtige Ereignisse im Leben vom Einfluss anderer Personen abhängen)

(4) FKK-C: Fatalistische Externalität (fatalistisch bedingte Externalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen; „chance control"; Überzeugung, dass das eigene Leben und wichtige Ereignisse von Schicksal, Glück, Pech und Zufall abhängen)

II. Sekundärskalen (aus den Primärskalen abgeleitete Skalen mit jeweils 16 Items):

(1) FKK-SKI: Selbstwirksamkeit (generalisierte Selbstwirksamkeitsüberzeugungen)

(2) FKK-PC: Externalität (generalisierte Externalität in Kontrollüberzeugungen)

III. Tertiärskala (alle 32 Items werden in einer Skala zusammengefasst):

FKK-SKI-PC: Internalität versus Externalität (globale, bipolare Dimension der generalisierten Internalität versus Externalität in Kontrollüberzeugungen)

Für die Auswertung werden die den Items zugeordneten Antwortscores aufaddiert, wobei ggf. Items umzupolen sind. Die Rohwerte aller drei Skalenbereiche können dabei in Prozentrangwerte und T-Werte umgerechnet und in ein Skalenprofil eingetragen werden.

Itembeispiele

(1) „Auch in schwierigen Situationen fallen mir immer viele Handlungsalternativen ein."
(2) „Wenn ich bekomme, was ich will, so ist das immer eine Folge meiner Anstrengung und meines persönlichen Einsatzes."
(3) „Mein Wohlbefinden hängt in starkem Maße vom Verhalten anderer Menschen ab."
(4) „Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab."

Altersgruppe: ab 14;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Beantwortung der Items nimmt ca. 10–20 Minuten in Anspruch.
Das Verfahren kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden. Parallelformen liegen nicht vor. Dem Fragebogen ist eine ausführliche Instruktion vorangestellt.

Die Testleiterin/Der Testleiter sollte mit den Grundsätzen der Anwendung von psychologischen Tests vertraut sein. Das Verfahren kann von Hilfskräften durchgeführt und ausgewertet werden, während die Interpretation nur von Psychologinnen und -Psychologen vorgenommen werden sollte. Bei mehr als vier fehlenden Antworten sollte auf die Auswertung ganz verzichtet werden oder es können Ersatzwerte eingetragen werden. Bei Anwendung und Auswertung ist der Bezug des Verfahrens zum handlungstheoretischen Persönlichkeitsmodell von Krampen (1987b) nicht aus den Augen zu verlieren.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die angegebenen Normen (T-Werte und Prozentrangwerte) beruhen auf einer repräsentativen Stichprobe von $N = 2.028$ deutschen Erwachsenen über 18 Jahre bzw. auf einer (nicht repräsentativen) Stichprobe von $N = 248$ Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren.

Die Testmappe enthält eine Auswertungsschablone, ansonsten gibt Krampen (1991) ausführliche Auswertungs- und Interpretationshinweise und erläutert ein Fallbeispiel.
Die manuelle Auswertung erfordert pro Fragebogen ca. 5–10 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und der schriftlichen Instruktion können Durchführung und Auswertung als objektiv gelten. Zur Kontrolle möglicher Fehler wird von Krampen (1991) eine unabhängige Zweitauswertung und -interpretation jedes Fragebogens empfohlen.

Reliabilität
Die interne Konsistenz liegt zwischen $\alpha = .70$ und $\alpha = .89$, die Split-Half-Reliabilität beträgt $r = .70$ bis $r = .82$, Retest-Reliabilität beträgt zwischen $r_{tt} = .70$ und $r_{tt} = .93$ (nach 2 Wochen), zwischen $r_{tt} = .72$ und $r_{tt} = .87$ (nach 3 Wochen) und zwischen $r_{tt} = .58$ und $r_{tt} = .74$ nach 6 Monaten.

Validität
Die theoretisch angenommene Vierfaktorenstruktur wird durch die empirischen Ergebnisse mehrerer Faktorenanalysen bestätigt. Die Items laden alle auf den jeweils zugeordneten Primärskalen, Doppelladungen einzelner Items können sinnvoll interpretiert werden. Insgesamt klären die vier Faktoren 41,1% der Gesamtvarianz auf ($N = 2.028$).

Zu zahlreichen konstruktnahen und konstruktfernen Variablen wurden Korrelationen berechnet. Insgesamt konnten die erwarteten Zusammenhänge überwiegend bestätigt werden. Unter anderem konnte gezeigt werden, dass mit dem FKK eine sinnvolle Ergänzung zu den mit Breitbandverfahren der Persönlichkeitsdiagnostik gewonnenen Daten möglich ist und Verfälschungstendenzen kaum auftreten (die einzelnen Zusammenhänge sind übersichtlich dargestellt bei Krampen, 1991, S. 55–62).

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Das in zahlreichen Studien überprüfte Verfahren, dessen Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit als bestätigt gelten kann, stellt eine geglückte Weiterentwicklung des IPC-Fragebogens (Krampen, 1981) dar, in der sich Ableitungen aus dem handlungstheoretischen Partial-Modell und empirisch gewonnene Ergebnisse gegenseitig befruchten. Bei seiner hohen Ökonomie mit nur 32 Items bietet er vielfältige Auswertungs- und Interpretationsmöglichkeiten. Lediglich die manuelle Auswertung mittels Schablone und Testbogen hätte etwas rationeller und weniger fehleranfällig gestaltet werden können (was nicht unbedingt in die Verantwortung des Testautors fallen muss).

Kommentar des ÖZBF

Im theoretisch sehr klaren Manual wird explizit darauf hingewiesen, dass dieses Verfahren nur dann Erklärungs- und Prognosewert besitzt, wenn das zu erklärende Verhalten „als Handlung rekonstruierbar" ist (Krampen, 1991). Gemeint ist hier zielgerichtetes, bewusstseinsfähiges und kognitiv repräsentiertes Verhalten. Mit dieser Einschränkung erlaubt der FKK zu verstehen oder vorherzusagen, ob eine Person zu der Erwartung tendiert, durch eigenes Handeln erwünschte

Ergebnisse zu erreichen. Da aber Handlungen nicht nur von der Wirksamkeitsüberzeugung, sondern auch von deren Attraktivität abhängen, empfiehlt es sich nicht, alleine mit Wirksamkeitsskalen Motivationsvorhersagen zu machen, wenn man die Anreizseite nicht kennt.

Literatur

Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2000). Reliabilität und Konstruktvalidität des Kurzfragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Überprüfung der Testgütekriterien im Rahmen einer Mehrthemenbefragung unter Studierenden. Empirische Pädagogik, 14(4), 391-407.

Bös, K. (Hrsg. 2001), Handbuch Motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologische Diagnoseverfahren (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (Testkurzdarstellung Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen FKK: S. 472-474). Göttingen: Hogrefe.

Brandtstädter, J., Krampen, G. & Heil, F. E. (1986).Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In M. M. Baltes & P. B. Baltes (Hrsg.), The psychology of aging and control (S. 265-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Deusinger, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.

Eggert, D. (1974). Eysenck-Persönlichkeits-Inventar (EPI). Göttingen: Hogrefe.

Fahrenberg, J., Hampel, R. & Selg, H. (1984). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Göttingen: Hogrefe.

Greve, H., Anderson, A.& Krampen, G. (2001). Self-efficacy and externality in adolescence: Theoretical conceptions and measurement in New Zealand and German secondary school students. Identity: An International Journal of Theory and Research, 1(4), 321-344. (Items des Inventory for the Measurement of Self-Efficacy and Externality: S. 332-333).

Haferkamp, J. (1989). Kontrollüberzeugungen und Einstellungen zu einer Behandlung: Eine empirische Untersuchung an alkoholauffälligen Inhaftierten. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, FB I – Psychologie.

Hussain, R. A. (1989). Die IPC-A-Skalen: Weiterentwicklung eines Messinstruments zur Erfassung von Kontrollorientierungen bei Alkoholikern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, FB I – Psychologie.

Khorramdel, L. & Kubinger, K.-D. (2004). The effect of speediness on personality questionnaires: an experiment on applicants within a job recruiting procedure. Psychological Science, 48(3), 378-397.

Krampen, G. (1979a). Hoffnungslosigkeit bei stationären Patienten. Medizinische Psychologie, 5, 39-49.

Krampen, G. (1979b). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). Zeitschrift für Soziologie, 8, 254-266.

Krampen, G. (1981). IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1986). Zur Spezifität von Kontrollüberzeugungen für Problemlösungen in verschiedenen Realitätsbereichen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, 45, 67-85.

Krampen, G. (1987a). Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1987b). Analysen der Antwortprozesse bei der Bearbeitung von Fragebogenitems. Diagnostica, 33, 289-300.

Krampen, G. (1988). Toward an action-theoretical model of personality. European Journal of Personality, 2, 39-55.

Krampen, G. (1989). Mehrdimensionale Erfassung generalisierter und bereichsspezifischer Kontrollüberzeugungen. In G. Krampen (Hrsg.), Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (S. 100-106). Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1990). Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1993). Effekte von Bewerbungsinstruktionen und Subskalenextraktion in der Fragebogendiagnostik. Diagnostica, 39(2), 97-108.

Krampen, G., Effertz, B., Jostock, U. & Müller, B. (1990). Gender differences in personality: Biological and/or psychological? European Journal of Personality, 4, 303-317.

Krampen, G. & Fischer, M. (1988). Kontrollüberzeugungen in der Alkoholismusforschung. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie, 36, 100-117.

Krampen, G. & Petry, J. (1987). Zur Behandlungsmotivation von Alkoholabhängigen. Diagnostica, 33, 144-155.

Krampen, G., Viebig, J. & Walter, W. (1982). Entwicklung einer Skala zur Erfassung dreier Aspekte von sozialem Vertrauen. Diagnostica, 28, 242-247.

Krampen, G. & Wünsche, P. (1984). Konstrukte und Indikatoren politischen Engagements (Trierer Psychologische Berichte 11, Heft 7). Universität Trier, FB I – Psychologie.

Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control. Proceedings of the Annual Convention of the APA, 7, 261-262.

Levenson, H. (1974). Activism and powerful others. Journal of Personality Assessment, 38, 377-383.

Löhr, G. & Walter, A. (1974). Die LZ-Skala – Zur Erfassung der subjektiven Lebenszufriedenheit im Alter. Diagnostica, 20, 83-91.

Marz, P., Dickenberger, D., Betsch, T. & Siebler, F. (1996). Selbstkonzept und Internalität – faktorielle Validität des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) bei einer ostdeutschen Stichprobe. Diagnostica, 42(4), 377-385.

Oswald, W. D. & Fleischmann, U. M. (1986). Nürnberger Alters-Inventar (NAI). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Prüssner, J. C., Gaab, J., Hellhammer, D. H., Lintz, D., Schommer, N. & Kirschbaum, C. (1997). Increasing correlations between personality traits and cortison stress responses obtained by data aggregation. Psychoneuroendocrinology, 22(8), 615-625.

Rotter, J. B. (1954).Social learning and clinical psychology. New York, NY: Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80/1, 609.

Rotter, J. B. (1982).The development and application of social learning theory. New York, NY: Präger.

Schlösser, S. (2002). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), Handbuch personaldiagnostischer Instrumente (S. 350-355). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A. (1989). Eindimensionale Skalen zur Erfassung von Kontrollüberzeugungen bei Er-

wachsenen und Kindern. In G. Krampen (Hrsg.), Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (S. 80-92). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A., Schröder, G. & Cattell, J. B. (1983). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF). Bern: Huber.

2.9 HAPEF-K; Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.

Der Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder dient der Erfassung von schulisch relevanten nicht-klinischen Persönlichkeitsmerkmalen. Der Fragebogen liegt für unterschiedliche Anwendungsfelder in zwei Formen vor: Teil 1 umfasst die Skalen Emotional bedingte Leistungsstörungen, Initiale Angst/Somatische Beschwerden sowie Aggression; Teil 2 des Fragebogens umfasst die Skalen Neurotizismus, Reaktion auf Misserfolg und Extraversion.

Beschreibung

Der HAPEF-K ist aus einem mehrjährigen Forschungsprojekt zur Konstruktion von mehrdimensionalen Fragebögen zur Selbst- und Fremdbeurteilung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen hervorgegangen. Auf der Basis eines sehr breit angelegten Itempools wurde mit dem Fragebogen ein Verfahren geschaffen, das sich in besonderem Maß an den Bedürfnissen der Praktikerin/des Praktikers in Schule, Erziehungsberatung und Klinik orientiert.

Neben den beiden wesentlichsten übergeordneten Dimensionen zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit, Neurotizismus und Extraversion/Introversion, wurden als weitere Bereiche von großer praktischer Relevanz Ängstlichkeit, Aggression, Leistungsmotivation und die Neigung zu somatischen Symptomen psychogener Art einbezogen.

Das Verfahren steht in der Tradition von faktorenanalytisch und itemanalytisch konstruierten Persönlichkeitsfragebögen, wie sie aus den USA (Guilford, Cattell) und England (Eysenck) seit Langem bekannt sind.

Die 129 Items in Aussageform sind jeweils mittels einer sechsstufigen Skala („immer oder fast immer“ bis „nie oder fast nie“) darauf zu beurteilen, wie häufig sie auf die Testperson zutreffen.

Der Fragebogen selbst besteht aus zwei Teilen mit 66 bzw. 63 Items, die jeweils drei Skalen bilden:

(1) Emotional bedingte Leistungsstörungen:
Gefühle der Unsicherheit, der Unzulänglichkeit, Minderwertigkeit, mangelnde Konzentrationsfähigkeit bei Leistungsanforderungen (22 Items)
Beispiel: „Ich glaube, dass die anderen in meiner Klasse alles viel schneller begreifen als ich."
(2) Initiale Angst/Somatische Beschwerden:
Ängstliche Erwartungshaltung, die häufig von somatischen Symptomen begleitet ist (20 Items).
Beispiel: „Wenn ich sehe, dass der Lehrer mich gleich aufruft, bin ich so aufgeregt, dass meine Hände zittern."
(3) Aggression:
Aggressives und dominantes Verhalten, vor allem Aggression im Kontakt mit Erwachsenen (24 Items)
Beispiel: „Wenn meine Mutter mich anschreit, schreie ich zurück."
(4) Neurotizismus:
Ängste, übermäßige Empfindsamkeit, Schlaf- und Einschlafstörungen, Verlegenheit, Teilnahmslosigkeit (25 Items)
Beispiel: „Wenn meine Eltern mich ungerecht bestraft haben, kann ich es lange nicht vergessen."
(5) Reaktion auf Misserfolg:
Leistungsmotivation, neurotische Reaktion auf Misserfolgserlebnisse (11 Items)
Beispiel: „Wenn ich morgens in der Schule schlechte Antworten gegeben habe, habe ich nachmittags noch schlechte Laune."
(6) Extraversion:
Soziale Aktivität, Kontaktbereitschaft, Selbständigkeit im Handeln (27 Items)
Beispiel: „Wenn ich in den Ferien verreist bin, habe ich schnell neue Freunde, mit denen ich spiele."

Altersgruppe: 9;0–13;0 Jahre
[Gruppenuntersuchungen können mit dem Fragebogen bei Kindern ab ca. 10 Jahren durchgeführt werden. Kinder unter 10 sollten möglichst in Einzelsitzungen getestet werden, damit ihnen ggf. bei Lese- und Verständnisproblemen geholfen werden kann.]

Hinweise zur Durchführung

Die Testdurchführung beträgt pro Fragebogenteil bei jüngeren Kindern ca. 40 Minuten und bei älteren ca. 20 bis 30 Minuten.
Der Test ist als Einzel- oder Gruppentest durchführbar. Es gibt zwei inhaltlich verschiedene Fragebogenteile, aus denen sich jedoch eine zusätzliche, parallele Neurotizismusskala gewinnen lässt.

Das Manual enthält Hinweise zur Instruktion und Testdurchführung für die Testleiterin/den Testleiter. Die Testperson erhält eine detaillierte Anweisung im Fragebogenheft anhand eines Beispiels.
Die Durchführung und Auswertung kann durch angelernte Hilfskräfte vorgenommen werden. Die Bewertung der Ergebnisse sollte nur durch eine Fachpsychologin/einen Fachpsychologen geleistet werden.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Rohwerte werden mit Hilfe von nach Alter und Geschlecht getrennten Normtabellen in Stanine-Werte umgewandelt. Die Normierung erfolgte anhand der Daten von N = 3.168 Protokollen 9–13jähriger Schüler/innen (Erhebungszeitraum 1971–1973 in Hamburg und Braunschweig).
Sozioökonomische Merkmale der Standardisierungsstichprobe (soziale Schicht, Familienstand der Eltern, Berufstätigkeit der Mutter, Schulbildung und Konfession der Eltern) werden im Manual mitgeteilt.
Zur Auswertung sind Schablonen beigefügt.
Es ist ein Zeitaufwand von ca. 5 bis 10 Minuten pro Fall einzukalkulieren.

Testgüte

Objektivität
Der Fragebogen enthält eine detaillierte Anleitung für die Testperson sowie Schablonen für die Auswertung und Normtabellen mit zusätzlicher verbaler Klassifikation des Ergebnisses. Die Objektivität ist daher als sehr hoch einzuschätzen.

Reliabilität
Für die einzelnen Skalen wurden Konsistenzwerte zwischen α = .84 und α = .90 nachgewiesen (N = 1.779). Die Retestreliabilität nach zwei Jahren wurde mit Werten zwischen r_{tt}= .38 und r_{tt}= .52 ermittelt (N = 1.297).

Validität
Es konnten stabile Geschlechtsunterschiede auf den Skalen Aggression und Neurotizismus nachgewiesen werden. Ebenso ergaben sich noch signifikante Korrelationen mit sozioökonomischen Variablen, mit Eltern- und Lehrer/innen-Urteilen sowie mit soziometrischen Einschätzungen durch Klassenkameradinnen/-kameraden jeweils in der erwarteten Richtung.

Korrelationen bis zu $r = .63$ ergaben sich mit dem Angstfragebogen für Schüler (AFS) und dem Anstrengungsvermeidungstest (AVT).

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Der Test wurde im Verlauf der Entwicklungsarbeit ausschließlich an zufällig ausgewählten Schülerinnen und Schülern in Volks- und Realschulklassen sowie in Gymnasien erprobt. Eine extensive klinische Erprobung steht noch aus. Ungeklärt ist auch, ob sich die relativ hohen Interkorrelationen zwischen den Skalen aus dem Bereich neurotischer Verhaltensweisen verändern und damit ein differenzierteres Bild liefern, wenn Extremgruppen (klinische Populationen, Erziehungsberatung) untersucht werden.

Kommentar des ÖZBF

Der HAPEF-K ist für schulpsychologische Untersuchungen gut brauchbar und lässt u.a. Aussagen zu emotional bedingten Leistungsstörungen und zur Reaktion auf Misserfolg zu, die gerade in Fragen zur Ab- oder Aufstufung von Schülerinnen und Schülern relevant sein können. Sinnvoll ist auch das mehrstufige Antwortformat. Für Kinder im Alter von 9 und 10 Jahren ist er nicht in allen Fällen geeignet (Kindern mit ADHS ist der Fragebogen z.B. oft zu lange).

Literatur

Rollet, B. & Bartram, M. (1977). Anstrengungsvermeidungstest. Braunschweig: Westermann.

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.

Wiecerkowski, W., Nickel, H., Janowski, I. A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.

2.10 KAT-II; Kinder-Angst-Test II

Thurner, F. & Tewes, U. (2000). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II). Drei Fragebögen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

Der Kinder-Angst-Test-II ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen für Schulkinder ab 9 Jahren, der der Erfassung des dispositionellen Ängstlichkeitsgrades dient. Die eindimensionale Skala, die Ängstlichkeit als Eigenschaft misst, wurde durch zwei Angstzustandsskalen ergänzt, die die Selbsteinschätzung hinsichtlich „Erwarteter Angst" (Form P, Prospektiv) und „Erinnerter Angst" (Form R, Retrospektiv) ermöglichen.

Beschreibung

Der Kinder-Angst-Test-II von Thurner und Tewes (2000) stellt eine erweiterte und neu standardisierte Version des 1969 von Thurner und Tewes veröffentlichten Kinder-Angst-Tests (KAT) dar. Der Selbstbeurteilungsfragebogen für Schulkinder ab 9 Jahren dient der Erfassung des dispositionellen Ängstlichkeitsgrades (Trait-Skala, Form A). Er wurde durch zwei optional einsetzbare Angstzustandsskalen ergänzt, die die Selbsteinschätzung hinsichtlich „Erwarteter Angst" (Form P, Prospektiv) und „Erinnerter Angst" (Form R, Retrospektiv) ermöglichen. Akute emotionale Erlebniszustände können damit zu mehreren Zeitpunkten einer Angstepisode erfasst und miteinander verglichen werden.

Bei der alten KAT-Version stand die Anbindung an das anglo-amerikanische Angstkonzept und die zu seiner Quantifizierung entwickelten Fragebögen beispielsweise von Castaneda, McCandless und Palermo (1956) oder Cattell und Scheier (1963) im Vordergrund. Thurner und Tewes (2000, S. 6 ff.) leiten die Konstrukte Angst und Ängstlichkeit dagegen von einer Analyse der mit den Begriffen verknüpften theoretischen Ebenen und der entsprechenden diagnostischen Objektivierungsebenen ab. Erwartungsangst und erinnerte Angst als Angstzustände sind auf der Ebene der Selbstbeobachtung durch die auf das elementare subjektive Erleben bezogene Aussage einer Person belegt, dass sie Angst hat. Ängstlichkeit als weniger der Beobachtung zugängliches Konstrukt lässt sich auf der Ebene der Selbstbeurteilung aufgrund der Aussage einer Person diagnostizieren, dass sie häufig und bei verschiedenartigen Anlässen Angst erlebt (S. 10).

Die individuelle Ausprägung der Ängstlichkeit einer Person wird mit der Form A des KAT-II insbesondere über die Anzahl der Angstsymptome eingeschätzt. Auf der Ebene mehrfacher Selbstbeobachtung lassen sich auch die Angstzustandsskalen des KAT-II, die Formen P und R, durch mehrmalige Vorgabe zur Messung der Ängstlichkeit heranziehen. Beim KAT-II handelt es sich im Gegensatz zu bereichsspezifischen Skalen, wie z.B. Schulängstlichkeitsfragebögen, um einen Fragebogen für allgemeine Ängstlichkeit.

Der KAT-II setzt sich in der vorliegenden Version von Thurner und Tewes (2000) aus drei Fragebögen zusammen. Der Fragebogen zur Erfassung der dispositionellen Ängstlichkeit (Trait-Skala, „Form A") umfasst 20 Items. Die beiden Angstzustandsfragebögen („Formen P und R", State-Skalen) setzen sich aus jeweils 12 Items zusammen. Form P (Prospektiv) erhebt die akute Erwartungsangst vor einem für das Kind furchtbesetzten Ereignis. Form R (Retrospektiv) misst die erinnerte Angst nach einem solchen Ereignis. Die Items der Formen P und R entsprechen sich inhaltlich, Form P ist im Präsens, Form R im Präteritum formuliert. Sämtliche Items sind als Aussagen formuliert, die durch Umkreisen der Antwortalternativen („ja"/„nein") zu beantworten sind. Die beiden ersten Items jeder Fragebogenform dienen lediglich der Einstimmung und gehen nicht in die Auswertung ein, für Form A werden somit 18, für die Formen P und R jeweils 10 Items ausgewertet.

Es sind keine Subskalen der Fragebögen vorgesehen, die Items lassen sich aber fünf inhaltlichen Bereichen zuordnen. Für Form A werden diese Inhaltsbereiche folgendermaßen bezeichnet:

(1) Denk- und Vorstellungsinhalte (Sorgen und Ängste ohne konkrete Inhalte),
(2) Denk- und Vorstellungsinhalte (Existenzängste, soziale Ängste, Bewertungs- und Leistungsängste; Formen P/R: Bezug auf die konkrete Belastungssituation),
(3) Häufigkeit von Angsterlebnissen (Formen P/R: Auftreten von Angst),
(4) psychophysische Begleitsymptome von Angst und Sorgen und
(5) direkte und indirekte Zuschreibungen von Verhaltens- und Reaktionsweisen, die auf Ängstlichkeit (Formen P/R: Angst) hinweisen.

Auf dem Auswertungsbogen sind Name, Geschlecht und Alter des Kindes sowie die besuchte Schule und Klasse einzutragen. Unter der Rubrik „Anmerkungen/Beobachtungen" können der Anlass der Untersuchung, Auffälligkeiten im Erscheinungsbild, Stimmungslage, Kontaktverhalten, die familiäre Situation und belastende Lebensereignisse notiert werden. Bei den Formen P und R ist zusätzlich die Art der Belastung zu beschreiben.

Itembeispiele

Form A (Ängstlichkeitsfragebogen)

6. Ich mache mir fast immer irgendwelche Sorgen.
9. Ich glaube, ich mache mir mehr Sorgen um meine Schulleistungen als die meisten Mitschüler, die ungefähr die gleichen Noten haben wie ich.
15. Fast jeden Tag habe ich wegen irgendetwas ein schlechtes Gewissen.
20. Ich erlebe oft Angst.

Form P (Erwartungsangst).

3. Ich mache mir Sorgen.
9. Ich fühle mich schlecht.
11. Ich habe Angst.

Form R (Erinnerte Angst)

3. Ich machte mir Sorgen.
9. Ich fühlte mich schlecht.
11. Ich hatte Angst.

Altersgruppe: 9;0–15;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Beantwortung der Items nimmt für Form A zwischen 5 und 15 Minuten, für die Formen P und R jeweils etwa die Hälfte dieser Bearbeitungszeit in Anspruch. Die Durchführungszeit als Gruppentest schwankt in Abhängigkeit vom Alter der Kinder oder Jugendlichen. Form P ist kurz vor, Form R kurz nach einem furchtbesetzten Ereignis einzusetzen. Der Fragebogen kann sowohl als Gruppentest, z.B. in Schulklassen, als auch als Einzeltest vorgegeben werden. Eine computergestützte Version des KAT-II befindet sich in Vorbereitung. Durch wiederholte Anwendung der Formen P und R bei derselben Person können auch diese Angstzustandsskalen als Ängstlichkeitstests eingesetzt werden. Während die Form A unter Umständen auch alleine sinnvoll verwendet werden kann, raten Thurner und Tewes (2000, S. 20) davon ab, die Formen P und R ohne Form A vorzugeben. Eine Einschätzung der Angstzustände im Umfeld konkreter Belastungen lässt sich nicht ohne Kenntnis des allgemeinen Ängstlichkeitsgrades des Kindes interpretieren.
Den einzelnen Fragebögen ist eine kurze, kindgerecht formulierte Instruktion vorangestellt.

Seitens der Testleiterin/des Testleiters sind keine besonderen Voraussetzungen erforderlich. Die Instruktion ist kindgerecht formuliert, allerdings sollte der Zweck der Testdurchführung den Kindern und Jugendlichen erklärt werden.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Neustandardisierung des KAT-II Form A erfolgte im Zeitraum von 1995–1997 an einer Stichprobe von $N = 2.037$ Kindern im Alter von 9–15 Jahren. Thurner und Tewes (2000, S. 22) beschreiben die Stichprobe in Hinblick auf Alter, Geschlecht und besuchte Schultypen. Die Formen P und R wurden anhand einer Teilstichprobe von $N = 1.438$ Kindern normiert. Als Belastungssituationen wurden Klassenarbeiten,

Sportwettkämpfe, Trennungserlebnisse, Zahnbehandlungen, Operationen mit Narkose und Intelligenztestungen herangezogen. Mittelwerte und Standardabweichungen der Gesamtstichprobe sowie nach Geschlecht differenzierte Teilstichproben (1.075 Jungen, 962 Mädchen) sind bei Thurner und Tewes (2000, S. 23) für die Form A aufgeführt. Die Normtabellen für Form A ermöglichen die geschlechtsspezifische Ermittlung von Prozenträngen, Staninewerten und Vertrauensintervallen (S. 46). Die für die Formen P und R aufgeführten Quartile der Rohwertverteilungen (S. 47) sind nach den Belastungssituationen (1) Schulische Leistungsanforderungen (N = 504), (2) Medizinische Maßnahmen (N = 212), (3) Sportliche Leistungsvergleiche (N = 448) und (4) Trennungsbelastungen (N = 173) differenziert. Für andere Belastungsformen sind die Quartile nicht aussagekräftig. Für den Vergleich der Ergebnisse der Testformen P und R liegt eine ebenfalls nach Belastungsformen differenzierte Tabelle mit prozentualen Angaben zu den Rohwertdifferenzen in der Eichstichprobe vor (S. 48). Darüber hinaus führen Thurner und Tewes (2000, S. 27) Standardmessfehler und Vertrauensintervalle der KAT-II-Formen auf.

Die ersten beiden Items jeder Fragebogenform bleiben bei der Auswertung unberücksichtigt. Bei Form A wird jede Ja-Antwort mit einem Punkt bewertet, aus der Summe aller Ja-Antworten ergibt sich somit der Testrohwert Form A des Kindes, der auf dem Auswertungsbogen einzutragen ist. Anschließend erfolgt mit Hilfe der Normtabellen eine geschlechtsspezifische Umwandlung des Rohwertes in den Prozentrang und den Staninewert sowie die Bestimmung des Vertrauensintervalls. Als überdurchschnittlich ängstlich sind Kinder mit 8 oder mehr Stanine-punkten einzustufen.

Bei den Formen P und R wird bei einem Item die Nein-Antwort, bei allen übrigen die Ja-Antwort mit einem Punkt bewertet. Durch Summenbildung werden die Gesamtwerte der Skalen ermittelt und auf dem Auswertungsbogen eingetragen. Für die Formen P und R werden aus den Rohwerten Quartile bestimmt (1. Quartil: nicht verängstigte Kinder; 2. Quartil: wenig verängstigte Kinder; 3. Quartil: leicht verängstigte Kinder; 4. Quartil: stark verängstigte Kinder). Der Rohwertdifferenz der beiden Zustandsangstskalen (R minus P) kann ein Prozentrang zugeordnet werden (Thurner & Tewes, 2000, S. 48). Eine beobachtete Rohwertdifferenz von drei oder mehr Punkten ist bei ca. 5% aller Fälle zu erwarten, eine Differenz von zwei oder mehr Punkten bei etwa 15% (S. 43).

Das Auszählen des Rohwertes einer Probandin/eines Probanden und die Transformation in den entsprechenden Standardwert beanspruchen pro Fall nur wenige Minuten.

Testgüte

Objektivität
Durch die standardisierte Testvorgabe und das gebundene Antwortformat kann die Testdurchführung als objektiv gelten. Dasselbe trifft für die KAT-II-Auswertung zu, die lediglich im Zusammenzählen der Ja-Antworten besteht. Die Normtabellen und die Interpretationshinweise des Testmanuals (Thurner & Tewes, 2000, S. 42) gewährleisten eine hinreichende Objektivität der Interpretation des Verfahrens.

Reliabilität
Die interne Konsistenz der KAT-II-Skalen wurde von Thurner und Tewes (2000, S. 26) anhand der Eichstichprobe von $N = 2.037$ bzw. der Teilstichprobe von $N = 1.440$ Kindern bestimmt. Cronbachs Alpha lag für Form A bei $\alpha = .81$, für die beiden Zustandsskalen bei $\alpha = .77$ (Form P) und $\alpha = .78$ (Form R). Diese Werte können für die recht kurzen Skalen mit dichotomen Antwortalternativen als zufriedenstellend gelten. Da die beiden Angstzustandsskalen momentane Befindlichkeiten erheben, wurde die Retestreliabilität lediglich für die KAT-II-Traitskala berechnet. Eine Stichprobe von $N = 151$ Kindern im Alter von 10–14 Jahren beantwortete die Form A zweimal, die Retestreliabilität lag bei $r_{tt} = .80$ (S. 27). Es liegen keine expliziten Angaben zum Testintervall vor, Thurner und Tewes (2000, S. 27) vergleichen den Wert jedoch mit einer Reliabilitätsschätzung des alten KAT, die nach einem 14-tägigen Intervall einen Wert von $r_{tt} = .79$ erreichte ($N = 135$).

Validität
Aufgrund der Ähnlichkeit der alten KAT- und der aktuellen KAT-II-Version (14 der 18 KAT-II-Items sind mit dem KAT identisch) gehen Thurner und Tewes (2000, S. 21) davon aus, dass unter Berücksichtigung der Zeitabhängigkeit der erhobenen Variablen einige Ergebnisse zur Validität des KAT – dort, wo die Konstruktvalidität bereits bestätigt wurde – auf den KAT-II übertragbar sind.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

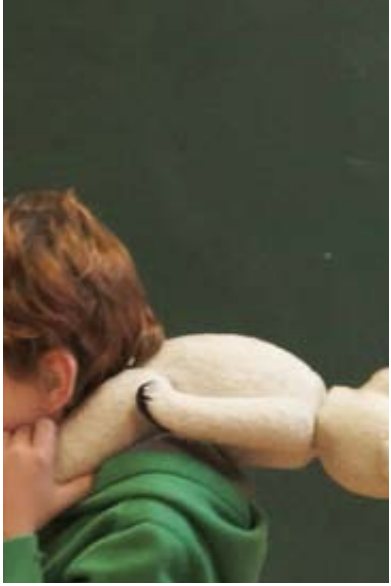
Bei der vorliegenden überarbeiteten Version des Kinder-Angst-Tests handelt es sich um die Modifikation eines bereits eingeführten und häufig eingesetzten Verfahrens. Die Ergänzung der ursprünglichen Trait-Skala durch zwei Angstzustandsskalen erweitert den Anwendungsbereich des Instrumentariums erheblich. Als besonderer Vorteil der Testbatterie kann gelten, dass die momentane Befindlichkeit des Kindes oder Jugendlichen zu mehreren Zeitpunkten einer Angstepisode erhoben werden kann. Ein Vergleich von erwarteter und tatsächlich erlebter Angst ist so leicht möglich. Es handelt sich um ein ökonomisches Verfahren, dessen recht kurze Fragebögen dennoch zufriedenstellende Maße der Reliabilität und der Validität aufweisen. Das Verfahren kann insgesamt als sehr geeignet zur Erfassung sowohl der dispositionellen Ängstlichkeit als auch momentaner Befindlichkeiten bei Kindern und Jugendlichen gelten.

Kommentar des ÖZBF

Der KAT-II kann bei schulpsychologischen Untersuchungen aufgrund der schnellen Durchführbarkeit gut verwendet werden. Als Einzelverfahren scheint er eher ungeeignet, in Kombination mit anderen Verfahren, wie zum Beispiel dem AFS, unter Umständen sehr sinnvoll.

Literatur

Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1975). Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ) (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.



Castaneda, A., McCandless, B. R. & Palermo, D. S. (1956). The children's form of the Manifest Anxiety Scale. Child Development, 27, 317-326.

Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1963). Handbook for the IPAT Anxiety Scale (2nd ed.). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Menzel, S. (2003). Kinder-Angst-Test II von Thurner & Tewes. Kindheit und Entwicklung, 12(1), 52-53.

Rossmann, P. (1993). Depressionstest für Kinder (DTK). Göttingen: Hogrefe.

Seitz, W. & Rausche, A. (1992). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14) (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Thurner, F. (1970). Ängstlichkeit: Eine Persönlichkeitsvariable und ihre Auswirkungen. Psychologische Rundschau, 21, 187-213.

Thurner, F. (2003). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II) – Drei Selbstbeurteilungsfragebögen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren. In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 544-547). Berlin: Springer.

Thurner, F. & Tewes, U. (1969). Der Kinder-Angst-Test K-A-T. Göttingen: Hogrefe.

Thurner, F. & Tewes, U. (2000). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II). Drei Fragebögen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann.

2.11 LAVI; Lern- und Arbeitsverhaltensinventar – Test zum Lern- und Arbeitsverhalten für Schüler der Klassen 5–10

Keller, G. & Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Göttingen: Hogrefe.

Das Verfahren zielt auf die Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern der Schulstufen 5 bis 10 ab, denn oft stehen Lern- und Leistungsschwierigkeiten in Zusammenhang mit Defiziten im Arbeits- und Lernverhalten. Aufbauend auf einer differenzierten Diagnose werden entsprechende Interventionsmaßnahmen zur Modifikation defizitären Lern- und Arbeitsverhaltens vorgeschlagen.

Beschreibung

Ergebnisse aus der Schulerfolgsforschung belegen, dass das Lern- und Arbeitsverhalten v.a. in der Sekundarstufe einen erheblichen Anteil an Schulleistungsvarianz aufzuklären vermag. Schüler/innen mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten zeigen demnach Defizite in Bezug auf Selbstmotivation, Lernorganisation, Konzentration, Bewältigung von Misserfolgsängsten sowie hinsichtlich des Verstehens, Behaltens und Abrufens von Lernstoff. Extremgruppenvergleiche ergaben, dass Leistungsschwächere signifikant schlechtere Arbeits- und Lernverhaltensmerkmale aufweisen (Keller & Thiel, 1998). Daraus ergibt sich die Forderung nach einem diagnostischen Instrument, welches eine möglichst genaue Analyse von Lern- und Leistungsschwierigkeiten zu leisten vermag.

Für den deutschsprachigen Raum existiert bislang lediglich ein Verfahren zur Erfassung von Lern- und Arbeitstechniken für die Schulstufen 11 bis 13. Mit dem Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) wird ein Verfahren vorgelegt, welches schon in den Schulstufen 5 bis 10 eingesetzt werden kann. Es dient zur detaillierten Erfassung von Arbeitshaltung, Stressbewältigung und Lerntechniken der Schülerin/des Schülers.

Das LAVI besteht im Gegensatz zu den 20 Subskalen des AVI (Thiel et al., 1979) aus drei faktorenanalytisch gewonnenen Skalen. Nach Keller und Thiel (1998, S. 5) erfassen die insgesamt 58 Items folgende Merkmale:

(1) Arbeitshaltung (A; 30 Items): die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerin/des Schülers zum pflichtbewussten konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen
(2) Stressbewältigung (STR; 17 Items): die Fähigkeit der Schülerin/des Schülers, Lernprozessstörungen zu meistern
(3) Lerntechnik (LT; 11 Items): die Fähigkeit der Schülerin/des Schülers zur wirksamen Stoffverarbeitung

Die Zuordnung der Items zu den einzelnen Skalen ist dem Testmanual zu entnehmen (Keller & Thiel, 1998, S. 6–12). Die 58 Items stellen typische Lernsituationen aus der Sicht der Schüler/innen in Kurzform dar. Für jede Situation werden drei mögliche Reaktionsweisen vorgegeben, von denen die Schülerin bzw. der Schüler diejenige auswählen soll, die am ehesten dem eigenen Lern- und Arbeitsverhalten entspricht. Die Items der einzelnen Skalen werden im Fragebogen in gemischter Reihenfolge dargeboten.

Itembeispiele

31. Es wird überraschend eine Kurzarbeit geschrieben (Skala „Stressbewältigung")
    a) Ich bleibe gelassen, da ich den Stoff ja kann.
    b) Ich versuche, mich zu beruhigen.
    c) Ich werde sehr nervös.

32. Angenommen, Du hast ein interessantes Hobby. Wie vereinbarst Du dies mit der Schule? (Skala „Arbeitshaltung")
    a) Zuerst lerne ich, dann beschäftige ich mich mit meinem Hobby.
    b) Ich entscheide mich mal fürs Lernen, mal fürs Hobby.
    c) Wenn mich das Hobby lockt, verzichte ich zunächst aufs Lernen.

37. Du musst eine schwierige Grammatikregel lernen (Skala „Lerntechnik").
    a) Ich lese sie ein paarmal durch und sage sie dann laut auf.
    b) Ich versuche, sie zunächst zu verstehen, und prüfe dann anhand von Beispielen, ob ich sie auch anwenden kann.
    c) Ich lese sie ein paarmal durch, bis ich das Gefühl habe, dass sie sitzt.

Altersgruppe: 5.–10.Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Das Verfahren wird ohne Zeitbegrenzung vorgegeben. Die Durchführung des LAVI nimmt erfahrungsgemäß etwa 30 Minuten in Anspruch und überschreitet auf keinen Fall die Dauer einer Schulstunde.
Das LAVI kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden. Parallelformen existieren nicht. Für Forschungszwecke wurde eine Kurzform erstellt.

Die auf dem Antwortbogen abgedruckte kurze Testanweisung wird laut vorgelesen, während jede Probandin/jeder Proband leise für sich mitliest. Es ist sinnvoll zu überprüfen, ob alle Probandinnen und Probanden die Instruktion verstanden haben. Empfehlenswert ist auch ein Hinweis auf die Bearbeitungsrichtung auf dem Antwortblatt sowie die Bitte, die Antworten so auszuwählen, dass sie dem eigenen Denken, Fühlen und Verhalten entsprechen.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Eichstichprobe des LAVI umfasst *N* = 927 Schüler/innen bei ungefähr gleicher Geschlechtsverteilung. Jeweils ein Fünftel der Eichstichprobe waren Real- bzw. Hauptschüler/innen; drei Fünftel waren Gymnasiastinnen/Gymnasiasten. Drei Fünftel der Schüler/innen der Eichstichprobe befand sich in Klassenstufe 7. Die Skalenrohwerte wurden in T-Werte transformiert.

Grundsätzlich sind zwei Auswertungsmöglichkeiten vorgesehen. Zur Erstellung des T-Wert-Profils der Schülerin/des Schülers werden durch Aufaddierung der jeweiligen Itemscores zunächst die drei Skalenrohwerte berechnet und anschließend in T-Werte umgewandelt, die der Normentabelle zu entnehmen sind. Dann erfolgt die Übertragung der Werte in das auf dem Antwortbogen abgedruckte Profilschema.

Nach Keller und Thiel (1998, S. 14) ist auch die Verteilung der Rohwertpunkte von Interesse. Für jedes Item sind die verschiedenen Antwortalternativen mittels eines Expertenratings in die Kategorien „voll befriedigendes – teilbefriedigendes – unbefriedigendes Verhalten" im Sinne einer besseren bzw. schlechteren Lernstrategie eingestuft worden. Zur Verrechnung wurden diesen drei Verhaltensweisen Punktwerte zugeteilt. Für eine detaillierte Diagnostik kann geprüft werden, wie sich die Rohwertsumme der einzelnen Skalen zusammensetzt. Dazu wird der jeweilige Anteil an unbefriedigenden, teilbefriedigenden sowie voll befriedigenden Antworten für die drei Skalen ermittelt und in eine Profildarstellung eingetragen. Aus dem jeweiligen Antwortmuster können Förderziele und Änderungsempfehlungen abgeleitet werden (Keller & Thiel, 1998, S. 19). Es wurde ähnlich wie beim AVI (Thiel et al., 1979) eine enge Verzahnung von Diagnostik und Modifikation/Therapie angestrebt.

Bei der Interpretation des T-Wert-Profils wird zunächst eine Grobklassifizierung der Werte vorgenommen: positiver Extrembereich ($T > 60$), Normalbereich ($40 < T < 60$) und negativer Extrembereich ($T < 40$). Besondere Beachtung sollte schwach ausgeprägten Skalenwerten geschenkt werden. Hinweise zur Analyse der Antwortmuster der einzelnen Items finden sich bei Keller und Thiel (1998, S. 15).

Auszählung und Auswertung sowohl des T-Wert-Profils als auch der Verteilung der Rohwertpunkte erfolgen mit Hilfe beigelegter transparenter Auswertungsschablonen und der Normentabelle. Detaillierte Auswertungsbeispiele sind vorhanden (Keller & Thiel, 1998, S. 13–15). Zusätzlich werden einige Hinweise zur Interpretation gegeben sowie eine Beispielinterpretation dargestellt (S. 16). Die Auswertung nimmt nur wenige Minuten in Anspruch.

Testgüte

Objektivität
Durch die genaue Testinstruktion ist Durchführungsobjektivität gewährleistet. Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung (Multiple-Choice-Form) verfügt das Verfahren

auch über Auswertungsobjektivität. Die Interpretationsobjektivität sollte durch Erläuterung der T-Wert-Bereiche und durch ein angeführtes Beispiel weitgehend sichergestellt sein.

Reliabilität
Die internen Konsistenzen für die drei Skalen liegen zwischen α = .72 und α = .90. Die Retest-Reliabilität (7 Monate Zeitabstand) liegt zwischen r_{tt}= .68 und r_{tt}= .78.

Validität
Bei der Testendform ergab sich eine multiple Korrelation der LAVI-Skalen mit der Schulleistung (Notensumme der Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik) in Höhe von r = .47.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Beim LAVI handelt es sich um ein faktorenanalytisch begründetes Verfahren zur Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern der Schulstufen 5 bis 10. In Anbetracht der nur wenig Zeit und Aufwand erfordernden Durchführung und Auswertung handelt es sich um ein insgesamt ökonomisch einsetzbares Instrument. Das LAVI stellt eine sinnvolle Ergänzung zum Arbeitsverhaltensinventar (AVI) dar, das in den Schulstufen 11 bis 13 Verwendung findet. Die zum Teil etwas niedrigen Reliabilitätskennwerte verweisen auf den möglichen Einfluss situationsbedingter Variablen.

Kommentar des ÖZBF

Das LAVI eignet sich hervorragend dafür, Arbeitseinstellung und Lerntechniken abzufragen. Die relativ lange Bearbeitungsdauer macht das Testen von Schülerinnen und Schülern mit Defiziten in der Aufmerksamkeit jedoch schwierig. Für die Stressbewältigung ist der Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVF KJ) vorzuziehen. Insgesamt stellt das LAVI ein brauchbares und sinnvolles Instrument für die schulpsychologische Diagnostik, besonders in schwierigen Fällen, dar.

Literatur

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2000). Keller, G. und Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) (Testbesprechung). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32(4), 218-219.

Keller, G. & Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Göttingen: Hogrefe.

Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). Testaufbau und Testanalyse (5. überarbeitete Auflage). Weinheim: PVU.

Thiel, R. D., Keller, G. & Binder, A. (1979). Arbeitsverhaltensinventar. Braunschweig: Westermann.

2.12 LMI; Leistungsmotivationsinventar

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen: Hogrefe.

Mit dem LMI soll die berufsbezogene Leistungsmotivation erfasst werden. Er besteht aus 17 Skalen: (1) Beharrlichkeit, (2) Dominanz, (3) Engagement, (4) Erfolgszuversicht, (5) Flexibilität, (6) Flow, (7) Furchtlosigkeit, (8) Internalität, (9) Kompensatorische Anstrengung, (10) Leistungsstolz, (11) Lernbereitschaft, (12) Schwierigkeitspräferenz, (13) Selbstständigkeit, (14) Selbstkontrolle, (15) Statusorientierung, (16) Wettbewerbsorientierung und (17) Zielsetzung. Die Auswertung erfolgt pro Skala, außerdem wird ein Leistungsmotivations-Gesamtwert berechnet. Bei der aus 30 Items bestehenden Kurzform wird nur der Gesamtwert berechnet.

Beschreibung

Das Leistungsmotivationsinventar (LMI; Schuler & Prochaska, 2001) wurde zur differenzierten Erfassung der berufsbezogenen Leistungsmotivation entwickelt, da es den Autoren zufolge im deutschen Sprachraum kein entsprechendes diagnostisches Verfahren gibt, das sowohl theoretischen Ansprüchen als auch psychometrischen Standards genügt (S. 5). So wurde bei der Konzeption der Skalen und der Formulierung der Items darauf geachtet, dass sie von ausgeprägter beruflicher Relevanz sind. Gleichzeitig sollten sie aber nicht auf den beruflichen Bereich beschränkt sein, so dass das Verfahren „in allen Lebensbereichen einsetzbar" ist, „in denen ein Streben nach Leistung erlebbar und seine Auswirkung beobachtbar ist" (S. 5).

Leistungsmotivation wird neben kognitiven Fähigkeiten als wichtigste Determinante beruflichen Erfolgs gesehen, wobei sie besonders für wenig strukturierte, Eigeninitiative und Aktivität erfordernde Tätigkeitsbereiche relevant erscheint. Während gängige Theorien zur Leistungsmotivation diese überwiegend als relativ enges, abgrenzbares Merkmal verstehen (zur Auseinandersetzung der Autoren mit verschiedenen theoretischen Modellen vgl. Schuler & Prochaska, 2001, S. 7 ff.), führte die Auseinandersetzung mit der Literatur und die Ausarbeitung des vorliegenden Verfahrens zur Auffassung, dass Leistungs-

motivation als globale Verhaltensorientierung aufzufassen ist, „an der vielfältige Aspekte der Persönlichkeit beteiligt sind – gewissermaßen als Ausrichtung der Gesamtperson oder großer Anteile daran auf die Leistungsthematik" (S. 10).
Dementsprechend stellt das LMI ein sehr breit angelegtes diagnostisches Verfahren dar, das zahlreiche Dimensionen enthält, die konventionellerweise nicht dem Konstrukt Leistungsmotivation zugeordnet werden.

Das LMI ist ein aus 170 Items bestehender Fragebogen, in denen Einstellungen gegenüber Arbeit, Beruf und Leistung in Aussageform thematisiert werden. Die Probandin/Der Proband hat auf einer siebenstufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu" bis 7 = „trifft vollständig zu") anzukreuzen, in welchem Ausmaß die Aussage auf ihn zutrifft. Je 10 Items sind den folgenden 17 Skalen zugeordnet (zur genaueren Beschreibung und theoretischen Erläuterung der Skalen vgl. Schuler & Prochaska, 2001, S. 13 ff.):

(1) Beharrlichkeit (BE0)
(2) Dominanz (DO)
(3) Engagement (EN)
(4) Erfolgszuversicht (EZ)
(5) Flexibilität (FX)
(6) Flow (FL)
(7) Furchtlosigkeit (FU)
(8) Internalität (IN)
(9) Kompensatorische Anstrengung (KA)
(10) Leistungsstolz (LS)
(11) Lernbereitschaft (LB)
(12) Schwierigkeitspräferenz (SP)
(13) Selbstständigkeit (SE)
(14) Selbstkontrolle (SK)
(15) Statusorientierung (ST)
(16) Wettbewerbsorientierung (WE)
(17) Zielsetzung (ZS)

Außerdem existiert eine aus 30 Items bestehende Kurzform (LMI-K).

Itembeispiele

(1) Beharrlichkeit: Es fällt mir schwer, mich lange zu konzentrieren, ohne müde zu werden.
(2) Dominanz: Wenn ich mit anderen zusammenarbeite, übernehme ich gewöhnlich die Initiative.
(3) Engagement: Ich arbeite mehr als die meisten anderen Leute, die ich kenne.

Altersgruppe: ab 16;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Der gesamte Test erfordert etwa 35 Minuten, die Kurzform etwa 10 Minuten. Das Verfahren kann als Einzel- oder Gruppentest (max. 30 Personen) durchgeführt werden. Zusätzlich zur Gesamtform liegt eine aus 30 Items bestehende Kurzform vor. Eine computergestützte Fassung des LMI ist ebenfalls erhältlich. Die Veröffentlichung einer englischen und einer hebräischen Version des LMI befindet sich in Vorbereitung.

Der Test sollte vorzugsweise unter Aufsicht einer Untersuchungsleiterin/eines Untersuchungsleiters vorgegeben werden, kann jedoch auch ohne diese/n bearbeitet werden. Im Manual werden Standarddurchführungsbedingungen aufgeführt, die u.a. beinhalten, dass die Testleiterin/der Testleiter die schriftliche Instruktion auf dem Fragebogen vorliest. Nachfragen sind erlaubt.

Die Testung und Auswertung kann durch eingewiesene Hilfskräfte erfolgen, die Interpretation sollte geschulten Personen vorbehalten bleiben. Vor einer ersten Durchführung sollte die Testleiterin/der Testleiter das Verfahren an sich selbst erproben.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Für die Gesamtform liegen Normen (Stanine, Prozentränge und Standardwerte) von fünf Stichproben getrennt und für die Gesamtstichprobe z.T. nach Geschlecht differenziert vor: (1) 259 Wirtschaftsstudierende, (2) 1008 kaufmännische Berufsschüler/innen, (3) 160 Wirtschaftsgymnasiastinnen und -gymnasiasten, (4) 166 Angestellte von Finanzdienstleistungsunternehmen sowie (5) 78 Spitzensportler/innen an verschiedenen Olympiastützpunkten. Das Erhebungsjahr wird nicht genannt. Entsprechend dem intendierten Hauptanwendungsaspekt für Zwecke der Personalauswahl, -entwicklung und -beratung erfolgte die Ziehung der Stichproben nicht bevölkerungsrepräsentativ.

Für die Kurzform liegen entsprechende Normen von einer Stichprobe mit 360 Wirtschaftsstudierenden vor. Außerdem wurden Normen für die fünf oben genannten Stichproben anhand der Langform berechnet.

Im Falle der manuellen Auswertung wird durch Auflegen der Schablonen für jedes Item der Rohwert ermittelt und im Auswertungsbogen eingetragen. Anschließend können die Rohwerte zum Skalenrohwert und zum LMI-Gesamt-Rohwert summiert, in Normwerte umgerechnet und auf einem Profilblatt graphisch dargestellt werden. Bei mehr als zwei fehlenden Rohwerten je Skala sollte auf die Auswertung der betreffenden LMI-Dimension verzichtet werden, ansonsten ist ein fehlender Wert durch den Mittelwert der übrigen Items der betreffenden Skala zu ersetzen. Beim LMI-K wird entsprechend dem LMI ausgewertet, hier wird jedoch nur der Gesamtwert errechnet. Beim LMI-K dürfen höchstens drei Rohwerte fehlen. Im Falle der Nutzung des computergestützten Auswertungsprogramms ist nur die Dateneingabe erforderlich.

Schablonen dienen der schnellen Rohwertermittlung. Normen und die ausführliche Skalenbeschreibungen erleichtern die Interpretation des Verfahrens. Außerdem werden die Berechnung von Vertrauensintervall und kritischen Differenzen erläutert sowie die Profildifferenzen der Skalen angegeben. Die Interpretation der LMI-Ergebnisse wird anhand von drei Fallbeispielen aus Personalauswahl und Personalentwicklung erläutert (Schuler & Prochaska, 2001, S. 26 ff.). Zur schnelleren Auswertung liegt ein Auswertungsprogramm vor, bei dem die Testergebnisse als Punktwerte für jede der 17 Dimensionen einzeln und als Gesamtwert berechnet und graphisch in einem Netzdiagramm dargestellt werden. Schriftliche Erläuterungen der Ergebnisse können ausgedruckt werden.

Die Auswertungszeit beträgt ca. 10 Minuten für die Gesamtform und 3 Minuten für die Kurzform (manuelle Auswertung). Bei der computergestützten Auswertung dauert die Auswertung nur wenige Sekunden.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und der schriftlichen Instruktion können Durchführung und Auswertung als objektiv gelten. Die Interpretationsobjektivität ist ebenfalls gegeben (Normen).

Reliabilität
Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) werden für alle fünf Normierungsstichproben getrennt und für die Gesamtstichprobe pro Skala und für den LMI-Gesamtwert angegeben (Schuler & Prochaska, 2001, S. 37 f.).
Für die einzelnen Stichproben liegen die Konsistenzen zwischen α = .64 und α = .90, wobei sich keine systematischen Unterschiede der Koeffizienten über die analysierten Stichproben hinweg ergaben.
Für die Gesamtstichprobe variierten die Konsistenzkoeffizienten zwischen α = .68 und α = .86.
Die Retestreliabilität (3 Monate) wurde an einer Teilstichprobe von N = 205 Testteilnehmerinnen und -teilnehmern ermittelt (Berufsschüler/innen und Wirtschaftsgymnasiastinnen/-gymnasiasten; S. 38 f.). Die Koeffizienten variierten zwischen r_{tt} = .66 und r_{tt} = .82.
Die Reliabilitäten der LMI-Kurzform wurden an 360 Wirtschaftsstudierenden und mit Hilfe der obigen Stichproben (künstliche Kurzversion) ermittelt. Neben interner Konsistenz (α = .94) und Retestreliabilität (r_{tt} = .78) wurde auch die Split-Half-Reliabilität berechnet (r = .94).

Validität
Es bestehen signifikante Korrelationen zu Außenkriterien wie etwa schul-, studien- und berufsbezogenen Leistungsmaßen sowie zu freiwillig übernommenen Funktionen. Beispielsweise ist r > .30 zwischen der Anzahl der Schul- und Studienfächer und den Dimensionen Beharrlichkeit, Erfolgszuversicht, Lernbereitschaft und Schwierigkeitspräferenz; $r = .28$ zwischen der Anzahl übernommener Funktionen und dem LMI-Gesamtwert. Konvergente und diskriminante Validitätsbeziehungen ergaben sich auch zu den Teilverfahren eines Potenzialanalyseverfahrens in der Dienstleistungsbranche, insbesondere zu den dort ermittelten Berufsinteressen: Korrelationen um $r = .40$ errechneten sich zur Präferenz für den anspruchsvollsten Tätigkeitsbereich, um $r = .30$ für die einfachsten Tätigkeitsbereiche.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Beim Leistungsmotivationsinventar handelt es sich um ein äußerst breit angelegtes Verfahren, welches zahlreiche Facetten der Leistungsmotivation im weitesten Sinne abfragt. Das Instrument wurde im Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie entwickelt und dieser Prozess wird im Manual nachvollziehbar geschildert (auch wenn z.B. Details zur Itemselektion fehlen). Überhaupt ist Letzteres ausgesprochen übersichtlich aufgebaut. Schmidt-Atzert (2001, S. 144) kritisiert, dass die im Test verwendeten 17 Einzeldimensionen gleichberechtigt nebeneinander stehen und fordert für eine Neuauflage die Nachlieferung eines theoretisch und empirisch besser fundierten Modells über die Beziehungen der Einzeldimensionen untereinander. Auch werfe die empfohlene Profilinterpretation angesichts der zahlreichen Dimensionen praktische Probleme auf, da theoretisch 136 Einzelvergleiche möglich seien. Das Verfahren ist ökonomisch anwendbar, was durch das Vorliegen einer computergestützten Vorgabeform noch unterstützt wird. Die Messgenauigkeit des LMI ist zufriedenstellend. Zahlreiche Studien gaben Hinweise auf die Gültigkeit des Verfahrens. Weitere Validitätsuntersuchungen befinden sich den Autoren zufolge in Durchführung oder Planung (z.B. die Ermittlung der Zusammenhänge mit anderen Motivmessverfahren). Die Normierung fand bisher an verschiedenen nicht repräsentativen Stichproben vorwiegend aus dem kaufmännischen oder wirtschaftswissenschaftlichen Bereich statt. Dass diese durch andere Ausbildungs-, Studien- und Tätigkeitsbereiche ergänzt werden sollen, ist zu begrüßen (Schuler & Prochaska, 2001, S. 54, S. 61).
Schuler und Prochaska (2001, S. 18) machen außerdem darauf aufmerksam, dass die Testergebnisse je nach Vorgabesituation variieren. Sie rechnen damit, dass zwischen Forschungs- und Auswahlsituation mit einer Differenz von etwa einer Drittel-Standardabweichung vom Mittelwert auf der jeweiligen Skala gerechnet werden kann. In diesem Zusammenhang sollten Studien zu einem möglichen Faking der Testergebnisse durchgeführt werden. Entsprechende Normentabellen werden in Aussicht gestellt. Es kann der Auffassung der Autoren zugestimmt werden, dass das LMI „noch des Vergleichs mit weiteren diagnostischen Datenquellen, der Anwendung an weiteren Gruppen und der Prüfung an weiteren Kriterien" bedarf; dennoch erscheint die Erwartung gerechtfertigt, dass es bereits zum jetzigen Zeitpunkt für die eignungsdiagnostische Forschung und Anwendung (zur Berufsberatung, Personalauswahl und Personalentwicklung) nutzbringend eingesetzt werden kann (S. 56).

Kommentar des ÖZBF

Der Test besteht aus 17 theoretisch recht heterogenen Subskalen und fragt möglichst viele Persönlichkeitsmerkmale ab. Es sollen motivationale Prädiktoren insbesondere beruflicher Leistung erfasst werden, unabhängig davon, ob sie theoretisch der Leistungsmotivation zuzuordnen sind oder nicht (für theoretische Forschung sollte man klären, welche Konstrukte tatsächlich zur Leistungsmotivation im engeren Sinn gehören). Das Verfahren eignet sich auch für die Schulpsychologie.

Literatur

Borkenau, P. & Ostendorf, P. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). Göttingen: Hogrefe.

Bühner, M. (2002). Leistungsmotivationsinventar (LMI) (Tests und Tools). Zeitschrift für Personalpsychologie, 1(4), 206-211.

Byrne, Z. S., Mueller-Hanson, R. A., Cardador, J. M., Thornton, G. C. III, Schuler, H., Frintrup, A. & Fox, S. (2003). Measuring achievement motivation: tests of equivalency for English, German, and Israeli versions of the Achievement Motivation Inventory. Personality and Individual Differences, 37, 203-217.

Diemand, A., Becker, K. & Schuler, H. (1997). Vorhersage des Berufserfolgs durch standardisierte Verfahren der Potentialanalyse. Personal, 49, 524-528.

Fintrup, A. (1999). Development and testing of the US-American version of the "Hohenheim Test of Achievement Motivation (HLMT)". Unpublished master thesis, University of Hohenheim, Stuttgart, Germany.

Hossiep, R. & Mühlhaus, O. (2005). Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests (Leistungsmotivations-Inventar, LMI: S. 60-65). Göttingen: Hogrefe.

Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung (Das Leistungsmotivationsinventar – LMI, Schuler & Prochaska: S. 207-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kieschke, U. (2006). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In E. Fay (Hrsg.), Tests unter der Lupe 5. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet (S. 52-65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lück, H. & Timaeus, E. (1969). Skalen zur Messung manifester Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-MC). Diagnostica, 15, 134-141.

Miclaus, L. (2011). Das rumänische Leistungsmotivationsinventar und eine Vergleichsuntersuchung aus Rumänien, der Schweiz und Großbritannien. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), Potenziale der Personalpsychologie. Einfluss personaldiagnostischer Maßnahmen auf den Berufs- und Unternehmenserfolg (S. 239-248). Göttingen: Hogrefe.

Niemann, F. (2002). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), Handbuch personaldiagnostischer Instrumente (S. 373-379). Göttingen: Hogrefe.

Pahn, C. & Balogh, B. (2009). Gibt es ein spezifisches Persönlichkeitsprofil für Sprachtherapeuten? Vergleich von Dimensionen der Leistungsmotivation und erbrachten Leistungen in der Logopädie-

ausbildung – eine Studie an der EWS Rostock. Forum Logopädie, 24(1), 36-41.

Prochaska, M. (1998). Leistungsmotivation – Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt. Frankfurt: Lang.

Sarges, W. & Wottawa, H. (Hrsg.) (2001). Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren (Testkurzdarstellung LMI Leistungsmotivationsinventar: S. 339-343). Lengerich: Pabst.

Schmidt-Atzert, L. (2001). Rezension des „Leistungsmotivationsinventars (LMI)" von Schuler & Prochaska (Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 45 (3), 142-145.

Scholz, G. & Schuler, H. (1993). Das nomologische Netzwerk des Assessment Centers: Eine Metaanalyse. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37, 73-85.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2003). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. 42-62). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2004). LMI. Leistungsmotivationsgesetz. In W. Sarges & H. Wottawa (Hrsg.), Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 481-485). Lengerich: Pabst.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2007). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 23-43). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Schuler, H., Thornton, G. C. III, Frintrup, A. & Mueller-Hanson, R. (2004). AMI. Achievement Motivation Inventory [Complete test with technical and user's manual, a questionnaire, 20 score sheets, 20 score profiles (block), and a case]. Oxford: Test Agency.

Thornton, G. C. III & Cigularov, K. P. (2011). Struktur und Formen von Facetten der Leistungsmotivation in verschiedenen Ländern: Wechselwirkungen von Theorie und Messung. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), Potenziale der Personalpsychologie. Einfluss personaldiagnostischer Maßnahmen auf den Berufs- und Unternehmenserfolg (S. 215-238). Göttingen: Hogrefe.

Ziegler, M., Schmidt-Atzert, L., Bühner, M. & Krumm, S. (2007). Fakability of different measurement methods for achievement motivation: questionnaire, semi-projective, and objective. Psychology Science, 49(4), 291-307.

2.13 PAF; Prüfungsangstfragebogen

Hodapp, V., Rohrmann, S. & Ringeisen, T. (2011). PAF. Prüfungsangstfragebogen. Göttingen: Hogrefe.

Der PAF dient der Erfassung der Prüfungsängstlichkeit und ihrer Komponenten.

Beschreibung

Mit dem Prüfungsangstfragebogen (PAF; Hodapp, Rohrmann & Ringeisen, 2011) soll Prüfungsängstlichkeit als eine mehrdimensionale situationsspezifische Persönlichkeitsdimension (Spielberger, Gonzales, Taylor, Algaze & Anton, 1978) gemessen werden. Das Verfahren geht ursprünglich auf das State-Trait-Angstmodell von Spielberger (1972) zurück, in dem zwischen Angst als Zustand (State) vs. Ängstlichkeit als Disposition (Trait) differenziert wird. Prüfungsängstlichkeit bezeichnet vor diesem Hintergrund interindividuelle Unterschiede in der relativ stabilen Neigung von Individuen, Prüfungssituationen als bedrohlich zu erleben und mit Angst auf sie zu reagieren. Unter Rückgriff auf die Zwei-Komponenten-Theorie der Prüfungsangst (Liebert & Morris, 1967) wurde ferner angenommen, dass Prüfungsängstlichkeit eine emotionale Komponente („Aufgeregtheit", d.h. wahrgenommene autonome Erregungsvorgänge und unspezifische emotionale Reaktionen) und eine kognitive Komponente („Besorgtheit"/„worry", d.h. Kognitionen, die um Leistung und die möglichen Konsequenzen der Prüfung kreisen) umfasst. Insbesondere für Besorgtheit wurde ein störender Einfluss auf Leistungen nachgewiesen. Zur Operationalisierung der beiden Ängstlichkeitskomponenten konstruierte Spielberger (1980) das Test Anxiety Inventory (TAI), das Hodapp, Laux und Spielberger (1982) ins Deutsche übertrugen.

Um theoretischen Weiterentwicklungen der Forschung zu Prüfungsangst Rechnung zu tragen, formulierte Hodapp (1991) ein vierdimensionales Modell der Prüfungsangst, dessen Komponenten mit einer Revision des TAI, dem TAI-G, gemessen werden konnten. Das Modell enthält neben den beiden klassischen Komponenten „Besorgtheit" und „Aufgeregtheit" zwei weitere Formen nicht-aufgabenbezogener, leistungsmindernder Kognitionen, die als „Mangel an Zuversicht" (Zweifel an der eigenen Bewältigungskapazität) und als „Interferenz" bezeichnet wurden (selbstzentrierte Kognitionen, welche die Aufmerksamkeit von der Aufgabenbearbeitung abziehen; vgl. Wine, 1980). Auch dem PAF (Hodapp et al., 2011) liegt dieses vierdimensionale Modell zu Grunde; es handelt sich bei dem Verfahren um eine gekürzte und normierte Fassung des TAI-G.

Der Fragebogen enthält 20 selbstbezogene Aussagesätze, die sich auf mögliche Gefühle und Gedanken in Prüfungssituationen beziehen. Auf einer vierstufigen Häufigkeitsskala („fast nie", „manchmal", „oft", „fast immer") ist anzugeben, wie häufig diese Gefühle und Gedanken im Allgemeinen auftreten. Je fünf Items repräsentieren die vier Skalen:

(1) Aufgeregtheit (AU; emotionale und körperliche Anspannung, körperliche Symptome wie Herzrasen oder Zittern, Gefühle von Angst und Beklemmung; emotionale Komponente der Prüfungsangst)
(2) Besorgtheit (BE; situationsbezogene Kognitionen, Gedanken über Versagen in der Prüfung, Selbstzweifel, mögliche negative Konsequenzen eines Misserfolgs; spezifische kognitive Komponente der Prüfungsangst)
(3) Interferenz (IN; Ablenkung von der Aufgabe durch irrelevante Gedanken, mangelnde Konzentration und Aufmerksamkeit; unspezifische kognitive Komponente der Prüfungsangst)
(4) Mangel an Zuversicht (geringe Zuversicht, mangelnder Selbstwert; negatives leistungsbezogenes Selbstbild, geringe Erfolgszuversicht und Selbstwirksamkeitserwartung)

Über alle vier Skalen hinweg ergibt sich ein Gesamtwert, der die (relativ stabile) Neigung der Person anzeigt, Prüfungssituationen als bedrohlich zu erleben und auf sie mit Angst zu reagieren (Hodapp et al., 2011, S. 17).

Itembeispiele

(1) Aufgeregtheit: „Mein Herz schlägt bis zum Hals."
(2) Besorgtheit: „Ich mache mir Gedanken über mein Abschneiden."
(3) Interferenz: „Mir schießen Gedanken durch den Kopf, die mich blockieren."
(4) Mangel an Zuversicht: „Ich vertraue auf meine Leistung."

Altersgruppe: ab 14;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Bearbeitung dauert üblicherweise etwa 5 bis max. 10 Minuten. Eine Zeitbegrenzung besteht nicht. Der Fragebogen liegt im Papier-und-Bleistift-Format vor, wurde allerdings auch schon im Online-Erhebungsformat erprobt (Hodapp et al., 2011, S. 43). Er kann als Einzel- und Gruppentest bearbeitet werden. Es existieren zwei inhaltlich identische Fassungen PAF-S (Anrede „Sie", für Studierende) und PAF-D (Anrede „Du", für Schüler/innen).
Eine etwa halbseitige standardisierte Instruktion ist auf dem Fragebogen abgedruckt. Die Testperson wird gebeten, ihre Empfindungen

zu beschreiben, die sie im Allgemeinen in Prüfungssituationen erlebt.
Spezifische Durchführungsvoraussetzungen werden nicht genannt.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Normierungsstichprobe des PAF-S umfasst *N* = 1.350 Studierende (*N* = 557 Männer, *N* = 792 Frauen) im Alter von 17 bis 79 Jahren (M = 22,85, SD = 4,51). Sie setzt sich aus sieben studentischen Teilstichproben (64 ≤ N ≤ 343) verschiedener Studienfächer (Wirtschaftswissenschaften, Humanmedizin, Psychologie, Jura, Lehramt, Physik, verschiedene Gesellschafts- und Naturwissenschaften) zusammen, die an der Goethe-Universität Frankfurt am Main untersucht wurden (Hodapp et al., 2011, S. 23). Vorwiegend handelt es sich um Diplom-Studierende unterschiedlicher Semester (1. bis 18. Semester, M = 3,75, SD = 3,02). Ein systematischer Vergleich mit Bachelor-Studierenden konnte noch nicht vorgenommen werden, doch deuteten sich in Untergruppen höhere Prüfungsangstwerte bei Bachelor-Studierenden an, sodass die Autorin und die Autoren für eine Nachjustierung der Normen nach Etablierung der Bachelor-Studiengänge plädieren (Hodapp et al., 2011, S. 23). Es liegen T-Werte und Prozentränge für die Gesamtstichprobe sowie getrennt für Frauen und Männer vor.

Grobnormen für den PAF-D wurden an zwei Stichproben von Gymnasialschülerinnen und -schülern (*N* = 218,Schulstufe 7–9; *N* = 122,Schulstufe 12) erhoben. Für die Gesamtstichprobe (*N* = 340; Alter: M = 15,52 Jahre, SD = 2,16 Jahre) sowie getrennt für Jungen (*N* = 151) und Mädchen (*N* = 189) wurden wegen der geringen Repräsentativität der Stichprobe nur Quartilwerte für die vier Subskalen und den Gesamtwert ermittelt.

Um den Skalengesamtwert zu berechnen, werden die Antworten mit Punktwerten von 1 bis 4 kodiert und über alle Items aufsummiert. Lässt die Testperson ein bzw. zwei Items unbeantwortet, ist das arithmetische Mittel aller beantworteten Items zu bilden, mit 20 zu multiplizieren und zur nächsthöheren ganzen Zahl aufzusummieren, um den Gesamtwert zu ermitteln. Bei mehr als zwei fehlenden Antworten ist eine Auswertung nicht zulässig.
Die vier Subskalenwerte ergeben sich durch Aufsummieren der Rohpunktwerte der zugehörigen Items. Ihre Berechnung ist nur dann möglich, wenn alle Items der betreffenden Skala gültig beantwortet wurden.
Die Summenwerte werden mithilfe von Tabellen in T-Werte bzw. Prozentränge (bei Studierenden) bzw. in Quartilwerte (bei Schülerinnen und Schülern) transformiert. Werte oberhalb des 75. Perzentils bzw. Werte von T > 60 zeigen ein auffälliges Ergebnis an. Ergänzend heben Hodapp et al. (2011, S. 45) allgemeine und geschlechtsspezifische kritische Werte für die PAF-Gesamtskala (entsprechend den Prozenträngen 84 bzw. 95) hervor; bei gleich hohen oder höheren Rohwerten „sind klinische Symptome wahrscheinlich und eine Beratung oder eine therapeutische Intervention [ist] angezeigt".

Es steht eine transparente Auswertungsschablone zur Verfügung, auf der die Skalenzugehörigkeit der Items farbig gekennzeichnet ist. Die Punktwerte können von der Schablone abgele-

sen werden, erforderliche Rekodierungen sind dabei berücksichtigt. Für die Interpretation der Studierendenversion PAF-S können die Werte in einen Profilbogen übertragen werden und es stehen Normtabellen sowie eine Tabelle mit geschlechtsspezifischen Standardmessfehlern, Vertrauensintervallen und Kritischen Differenzen der Rohwerte bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% zur Verfügung. Für die Schüler/innen-Version PAF-D existiert kein Profilbogen und es liegen lediglich Grobnormen vor. An einem Fallbeispiel wird die Interpretation veranschaulicht (Hodapp et al., 2011, S. 18 ff.).
Die einfache Auswertung beansprucht in etwa 5 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Angesichts des hohen Standardisierungsgrads von Durchführung, Auswertung und Interpretation ist die Objektivität des PAF in allen Belangen weitestmöglich gesichert.

Reliabilität
Die interne Konsistenz des PAF-Gesamtwerts liegt sowohl in der Konstruktionsstichprobe als auch in den Standardisierungsstichproben von Studierenden und Schülerinnen/Schülern im guten bis sehr guten Bereich ($\alpha > .88$). Für die Subskalen wurden in Anbetracht ihrer Kürze durchwegs gute Werte von $\alpha > .79$ erzielt. Retestkorrelationen wurden an einer Stichprobe von $N = 302$ Studierenden berechnet, die in jeweils zweiwöchigem Abstand dreimal das TAI-G bearbeitet hatten (Keith, Hodapp, Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003). Für die Subskalen des PAF und den Gesamtwert ergaben sich dem Testkonzept gemäß sehr hohe Stabilitätskoeffizienten.

Validität
Für die inhaltliche Validität des PAF spricht seine systematische theoriegeleitete Konstruktionsweise. Zudem kann dem Fragebogen mit seinen klar und einfach formulierten Items hohe Augenscheinvalidität zugeschrieben werden. Die korrespondierenden Subskalen des PAF und seines Vorläufers TAI-G korrelierten in der Konstruktionsstichprobe zu $r > .92$, die Gesamtwerte beider Instrumente zu $r = .98$. Validitätshinweise zum TAI-G können daher auch auf den PAF übertragen werden (Hodapp et al., 2011, S. 33).

Die faktorielle Struktur des PAF wurde in der Standardisierungsstichprobe ($N = 1.350$) mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen geprüft (Analyse der Kovarianzstruktur mit LISREL Version 8.8, Maximum-Likelihood-Methode). Ein Modell mit vier korrelierten Primärfaktoren wies eine akzeptable bis gute Passung auf (RMSEA[5] = .068, CFI[6] = .96, AGFI[7] = .90). Die Faktorkorre-

[5] Root-Mean-Square-Error of Approximation
[6] Comparative-Fit-Index
[7] Adjusted-Goodness-of-Fit-Index

lationen lagen im Bereich von .20 ≤ r ≤ .51. Ein hierarchisches Modell mit einem übergeordneten Generalfaktor, auf dem die Primärfaktoren mit Werten von .51 bis .80 luden, bildete die Kovarianzstruktur jedoch vergleichbar gut ab (RMSEA = .070, CFI = .96, AGFI = .90) und wurde daher als das restriktivere Modell bevorzugt (Hodapp et al., 2011, S. 29). In der Schüler/innen-Stichprobe (*N* = 340) wiesen ebenfalls sowohl das Modell mit vier korrelierten Faktoren (RMSEA = .058, CFI = .97, AGFI = .88) als auch das hierarchische Modell (RMSEA = .060, CFI = .97, AGFI = .88) eine gute Passung auf. Insgesamt kann die faktorielle Validität des PAF damit als gesichert gelten.

Bei Hodapp et al. (2011, S. 33–45) fanden sich im Wesentlichen erwartungskonforme Korrelationen der PAF-Skalen mit geringen generalisierten Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und hoher generalisierter Externalität in Kontrollüberzeugungen (Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen FKK; Krampen, 1991).

An *N* = 122 Gymnasialschülerinnen und -schülern (12. Schulstufe) wurde zudem ein Vergleich der Selbsteinschätzungen mit Fremdeinschätzungen durch die Klassenlehrerin/den Klassenlehrer vorgenommen. Korrelative Analysen zeigten erhebliche Schwankungen der Beurteilungsgüte zwischen den Lehrkräften. Im Mittel betrug die Übereinstimmung der PAF-Gesamtwerte *r* = .31; für Besorgtheit (*r* = .30) und Mangel an Zuversicht (*r* = .36) wurden bedeutsame Korrelationen ermittelt, während Aufgeregtheit (*r* = .14) und Interferenz (*r* = .18) von den Lehrkräften nicht treffend beurteilt werden konnten. Korrelationen mit (Studien-)Leistungen in einer Modulklausur wurden im Rahmen einer Online-Befragung an *N* = 161 Studierenden der Fernuniversität Hagen ermittelt. Die Korrelationen fielen niedrig (r < .20) aus. Gleichwohl konnte das in der Literatur berichtete differenzielle Zusammenhangsmuster zwischen Leistung und den Ängstlichkeitskomponenten „Besorgtheit" (*r* = .17) und „Aufgeregtheit" (*r* = .07) bestätigt werden.

Ebenfalls in der Stichprobe der Fernstudierenden ergab sich schließlich, dass Studierende, die bereits einmal oder gar mehrfach eine Prüfung wegen Ängstlichkeit nicht angetreten hatten (insgesamt 15,7% der Befragten), höhere Gesamtwerte auf dem PAF aufwiesen als Studierende, die nicht über entsprechende Erfahrungen berichteten.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit dem Prüfungsangstfragebogen PAF liegt ein ökonomisches Selbstbeurteilungsinstrument mit einfach formulierten Items zur Erfassung verschiedener Dimensionen von Prüfungsängstlichkeit vor. Der PAF wurde über einen Zeitraum von 30 Jahren hinweg theoriegeleitet weiter-

entwickelt und mit hoher Sorgfalt testmethodisch optimiert. Die psychometrischen Kennwerte und Befunde aus breit angelegten Validierungsuntersuchungen können überzeugen. Die Normierung erfolgte an einer umfangreichen Stichprobe von Studierenden verschiedener Fachrichtungen. Ergänzend sollte, wie von den Psyndex-Testautorinnen und -autoren angeregt, baldmöglichst eine Überprüfung und ggf. Anpassung der Normwerte an die Verhältnisse in den Bachelor- und Master-Studiengängen vorgenommen werden. Ferner erscheint eine Ausweitung der differenzierten Normierung auf Schüler/innen verschiedener Schulstufen wünschenswert. Insgesamt betrachtet, stellt der PAF eine wertvolle Ergänzung des Repertoires diagnostischer Verfahren für die Studienberatung und die klinische Praxis dar.

Kommentar des ÖZBF

Der PAF sollte bei Fragen zum Thema Prüfungsangst unbedingt vorgegeben werden. Aufgrund der kurzen Bearbeitungsdauer eignet er sich sehr gut für eine erste diagnostische Abklärung von derartigen Fragen.

Literatur

Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-FFI. NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae. Göttingen: Hogrefe.

Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5(2), 121-130.

Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3(3), 169-184.

Hodapp, V., Rohrmann, S. & Ringeisen, T. (2011). PAF. Prüfungsangstfragebogen. Göttingen: Hogrefe.

Höhler, J. (2006). Psychometrische Analyse einer revidierten Version des State-Trait-Angstinventars (STAI-R). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie.

Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. Anxiety, Stress, and Coping, 16(3), 251-270.

Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.

Krohne, H.-W. & Egloff, B. (1999). Das Angstbewältigungs-Inventar ABI. Frankfurt am Main: Swets.

Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20(3), 975-978.

Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1997). Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI). Frankfurt am Main: Swets.

Schmitt, S. (2004). Gruppenvergleiche und psychometrische Analysen einer revidierten Fassung des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie.

Satow, L. & Schwarzer, R. (1999). OPTIM - Optimismus. Tests Info. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen (S. 40-41). Berlin: Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.

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 (S. 40-41). Berlin: Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.

Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Hrsg.), Anxiety: Current trends in theory and research (S. 23-49). New York, NY: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1980). Test Anxiety Inventory ("Test Attitude Inventory"). Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B. & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Hrsg.), Stress and anxiety (Vol. 5, S. 167-192). New York, NY: Wiley.

Stöber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheitsskala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. Diagnostica, 45(4), 173-177.

Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Hrsg.), Test anxiety: Theory, research, and applications (S. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

2.14 SELLMO; Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Die SELLMO dienen der Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern der 4.–10. Schulstufe mit dem Ziel, Ursachen maladaptiven Verhaltens in Lern- und Leistungssituationen zu identifizieren. Der Fragebogen liegt als eine Version für Schüler/innen (SELLMO-S) und für Studierende (SELLMO-ST) vor, die inhaltlich identisch sind. Die Items sind folgenden vier Skalen zugeordnet: (1) Lernziele (Bestreben, eigene Kompetenzen zu erweitern), (2) Annäherungs-Leistungsziele (Wunsch, eigenes Wissen und Können zu zeigen), (3) Vermeidungs-Leistungsziele (Wunsch, unzureichende Kompetenzen zu verbergen) und (4) Arbeitsvermeidung (Bemühen, möglichst wenig Arbeit zu investieren).

Beschreibung

Mit den Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO; Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2002) können vier zentrale Zielorientierungen erfasst werden, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidend für das Erleben und Verhalten der/des Betreffenden sind. Um die Lern- und Leistungsmotivation zu beschreiben und zu erklären, werden zwei Kategorien von motivationalen Orientierungen unterschieden, die auf unterschiedliche Ziele hin ausgerichtet sind: einerseits das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern, andererseits das Ziel, anderen gegenüber hohe Fähigkeiten zu demonstrieren bzw. niedrige zu verbergen. Für diese beiden Zielarten hat sich das Begriffspaar der Lern- und Leistungsziele im deutschen Sprachraum durchgesetzt. Innerhalb der Leistungsziele wurde zusätzlich differenziert in Annäherungs-Leistungsziele (hohe Fähigkeiten zeigen) bzw. Vermeidungs-Leistungsziele (mangelnde Fähigkeiten verbergen; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998; Elliot, 1999). Zusätzlich wird das Vorhandensein nicht-leistungsmotivierter Ziele, so genannter Arbeitsvermeidungstendenzen angenommen, bei denen lediglich die Vermeidung von Arbeit in Lern- und Leistungssituationen im Vordergrund steht (z.B. Nicholls, 1984). Alle genannten Ziele können situational angeregt sein („states") oder als stabile Persönlichkeitsmerkmale („traits") vorliegen (vgl. Dweck & Leggett, 1988). Auch können Personen verschiedene dieser Ziele gleichzeitig verfolgen. Im Manual wird erläutert, inwiefern sich das Konstrukt der Lern- und Leistungsziele von anderen verwandten theoretischen Konstrukten wie intrinsische vs. extrinsische Motivation bzw. der Verwendung sozialer vs. individueller Bezugsnormen unterscheidet (Spinath et al., 2002, S. 8 f.).

Anhand empirischer Befunde werden im Manual die Auswirkungen der verschiedenen Zielsetzungen in Lern- und Leistungskontexten beschrieben (Spinath et al., 2002, S. 10 ff.). Während sich ausgeprägte Lernziele in Lern- und Leistungskontexten rundum positiv auswirken, indem sie u.a. zu einer stärkeren aktiven, kognitiven Beschäftigung mit dem Material, zur Verwendung adäquater Lösungsstrategien und zu größerer Ausdauer führen, bringen die Vermeidungs-Leistungsziele und Tendenzen zur Arbeitsvermeidung negative Folgen mit sich. Für die Annäherungs-Leistungsziele wurden kurzfristig positive Zusammenhänge mit Leistungsmaßen gefunden, die jedoch über längere Zeit keinen Bestand hatten (Elliot & McGregor, 1999). Das Verfolgen von Leistungszielen führt insbesondere dann zu schlechten Leistungen, wenn gleichzeitig ein negatives Fähigkeitskonzept vorliegt (Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2000).

Da im deutschsprachigen Raum bisher kein Messinstrument zur Erfassung der genannten vier Zielorientierungen existierte, sollte mit den SELLMO diese Lücke geschlossen werden. SELLMO sind eine Weiterentwicklung der „Skalen zu Erfassung der Motivationalen Orientierung" (MOS-D) von Balke und Stiensmeier-Pelster (1995), die nicht zwischen Annäherungs- und Vermeidungs-Leistungszielen differenzierten. Das Verfahren sollte außerdem sowohl für Schüler/innen als auch für Studierende anwendbar sein.

Die SELLMO liegen als Fragebogen mit 31 Items vor. Die Feststellungen sind auf einer fünfstufigen Skala hinsichtlich ihres Zutreffens anzukreuzen („stimmt gar nicht" bis „stimmt genau").

Die Fassung für Schüler/innen (SELLMO-S) ist inhaltlich identisch mit der Fassung für Studierende (SELLMO-ST). Die 31 Items sind folgenden vier Skalen zugeordnet:

(1) Lernziele: Diese Skala beschreibt, wie sehr Personen bestrebt sind, bei der Beschäftigung mit Aufgaben eigene Kompetenzen zu erweitern (8 Items).
(2) Annäherungs-Leistungsziele: Die Items dieser Skala erfassen den Wunsch, eigenes Wissen und Können zu zeigen (7 Items).
(3) Vermeidungs-Leistungsziele: Die Items dieser Skala erfassen den Wunsch, als unzureichend wahrgenommene eigene Kompetenzen zu verbergen (8 Items).
(4) Arbeitsvermeidung: Die Skala erfasst, inwieweit das Bemühen vorliegt, möglichst wenig Arbeit bei der Erledigung von Aufgaben zu investieren (8 Items).

Itembeispiele

In der Schule geht es mir darum, ...

(1) Lernziele: ... etwas Interessantes zu lernen.
(2) Annäherungs-Leistungsziele: ... bessere Noten zu bekommen als andere.
(3) Vermeidungs-Leistungsziele: ...zu verheimlichen, wenn ich weniger weiß als andere.
(4) Arbeitsvermeidung: ... nicht so schwer zu arbeiten.

Altersgruppe: 4.–10. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführungszeit beträgt 8–15 Minuten. Der Test kann als Einzel- oder als Gruppentest durchgeführt werden. Die SELLMO liegen als Version für Schüler/innen (SELLMO-S) und als Version für Studierende (SELLMO-ST) vor, wobei nur für die Schüler/innen-Version Normen existieren. Die Instruktion ist im Manual vorgegeben und sollte zumindest für die Schüler/innen beibehalten werden. Zusätzlich wird auf dem Testbogen das Vorgehen bei der Beantwortung schriftlich erläutert. Fragen dürfen während der Bearbeitung beantwortet werden.

Die Testung kann durch eingewiesene Hilfskräfte erfolgen. Auf ausreichende Lesefertigkeiten der Kinder ist zu achten.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) für die Schulstufen 4–6 und 7–10 getrennt vor. Die Eichstichprobe umfasste N = 3.105 Schüler/innen (51% weiblich) der 4.–10. Schulklassen verschiedener Schulformen (Grundschule, Orientierungs-/Förderstufe, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Sachsen (zu

weiteren Stichprobencharakteristika vgl. Spinath et al., 2002, S. 19). Da Varianzanalysen ergeben hatten, dass lediglich für die Klassenstufe, nicht aber für die Schulform oder das Geschlecht Effekte für unterschiedliche Ziele nachweisbar waren, wurde die Normierung lediglich für die Schulstufen 4–6 (N = 1.304) und 7–10 (N = 1.806) getrennt vorgenommen. Das Erhebungsjahr wird nicht genannt.
Durch Auflegen einer Schablone wird für jedes Item der Rohwert ermittelt und pro Skala zum Skalenrohwert summiert. Dieser wird auf dem Auswertungsbogen eingetragen und kann dann anhand der Normen in T-Werte und Prozentränge umgerechnet werden. Auch Rohwertband und T-Wertband können eingetragen werden. Die T-Werte können anschließend in ein Profil eingezeichnet werden. Von einer Auswertung sollte abgesehen werden, wenn mehr als drei Items nicht oder fehlerhaft beantwortet wurden.
Eine Schablone erleichtert die Auszählung der Rohwertpunkte, die Normen erleichtern die Interpretation. Zusätzlich werden im Manual (Spinath et al., 2002, S. 42 ff.) Hinweise zur Interpretation gegeben.
Die Auswertung erfordert ca. 5 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und genau vorgegebener Instruktion können Durchführung und Auswertung als objektiv gelten, ebenso die Interpretation (Normen).

Reliabilität
Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der vier Skalen lagen für die Schüler/innen-Stichprobe (N = 3.105) zwischen α = .75 und α = .82, die Split-Half-Reliabilitäten zwischen r = .73 und r = .78. In Teilstichproben der Schüler/innen-Stichprobe wurde die Retestreliabilität der SELLMO-S nach 2 Wochen (N = 145) bzw. 6 Monaten (N = 371) überprüft. Es ergaben sich für das 2-Wochen-Intervall Retestreliabilitäten von r_{tt} = .60 und r_{tt} = .74 und für das 6-Monats-Intervall von r_{tt} = .53 und r_{tt} = .68.
Für die Studierendenversion (N = 265) werden Konsistenzkoeffizienten zwischen α = .76 und α = .89 und Testhalbierungsreliabilitäten zwischen r = .74 und r = .87 angegeben.

Validität
Die Daten der Schüler/innen-Stichprobe (N = 3.105) wurden einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation) unter-

zogen (Spinath et al., 2002, S. 24 ff.). Es ergab sich eine gut mit der postulierten Struktur übereinstimmende Vierfaktorenlösung: Der erste Faktor (11,95% aufgeklärte Varianz) wurde von den Items der Skala „Lernziele" gebildet, der zweite Faktor (11,85% aufgeklärte Varianz) von den Items der Skala „Arbeitsvermeidung". Auf dem dritten Faktor (11,38% aufgeklärte Varianz) luden die Items der Skala „Vermeidungs-Leistungsziele", auf dem vierten Faktor (8,55% aufgeklärte Varianz) die Items der Skala „Annäherungs-Leistungsziele". Während die drei erstgenannten Skalen keine Doppelladungen aufwiesen, luden vier Items der Skala „Annäherungs-Leistungsziele" über .30 auf anderen Skalen, wobei sogar bei zwei Items die Fremdladungen höher als die theoretisch erwarteten Ladungen ausfielen. Spinath et al. (2002, S. 26) erklären diesen Befund damit, dass Annäherungs-Leistungsziele sowohl mit Lernzielen als auch mit Vermeidungs-Leistungszielen theoretisch Zusammenhänge erwarten lassen, so dass diese Doppelladungen nicht theoriewidrig seien. Die Faktorenanalyse der Studierendendaten (N = 265) ergab ebenfalls eine eindeutige Vierfaktorenlösung, wobei auch hier einige Doppelladungen auftraten.

Zur Überprüfung der konvergenten Validität erhielten Teile der Schüler/innen-Stichprobe (N = 458) zusätzlich zu den SELLMO-S ein weiteres Inventar zur Erfassung von Zielorientierung (Köller & Baumert, 1998). Die korrespondierenden Skalen korrelierten erwartungsgemäß hoch miteinander, während z.B. die Skala „Ichorientierung" (korrespondierende Skala zu „Lernziele") signifikant negativ mit „Arbeitsvermeidung" zusammenhing. Die gefundenen Zusammenhänge entsprachen den Erwartungen, die sich aufgrund der Interkorrelationen der SELLMO-S-Skalen ergeben hatten.

Zu weiteren Konstrukten zeigten sich für die Schüler/innen-Stichprobe – wenn überhaupt – niedrige Korrelationen bis .28 (vgl. detailliert Spinath et al., 2002, S. 27 ff.). Zu „Hoffnung auf Erfolg" (nach Gjesme & Nygard, 1970, in der deutschen Version von Göttert & Kuhl, 1999) ergab sich für die Skala „Lernziele" theoriekonform eine signifikante Korrelation (.17), erwartungswidrig zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang dieser Skala zu „Annäherungs-Leistungszielen".

Zu Maßen des Fähigkeitsselbstkonzepts (Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten, SKSLF; Rost & Lamsfuss, 1992) und der schulischen Selbstwirksamkeit (SSW; Schwarzer & Jerusalem, 1999) wurden keine oder nur schwache Zusammenhänge erwartet. Theoriekonform ging eine stärkere Orientierung auf Lern- und Annäherungs-Leistungsziele mit einem positiveren Fähigkeitskonzept und höherer Selbstwirksamkeit einher, während sich für die Skala „Arbeitsvermeidung" ein schwach negativer Zusammenhang mit schulischer Selbstwirksamkeit zeigte. Zu Maßen der Prüfungsängstlichkeit fielen die Zusammenhänge erwartungsgemäß niedrig aus. Anhand der Ergebnisse sehen die Autorinnen und Autoren die konvergente und diskriminante Validität des Verfahrens belegt.

Des Weiteren wurden die Zusammenhänge der SELLMO-Ergebnisse mit Schulnoten untersucht (Spinath et al., 2002, S. 29 f.). Hierzu wurden die SELLMO-Leistungen verschiedener Schüler/innen-Gruppen (z.B. Grundschule 4. Schulstufe, Hauptschule 5.–9. Schulstufe, Hauptschule 9.

und 10. Schulstufe) in Beziehung zu verschiedenen Schulnoten (Mathematik, Deutsch, Englisch) gebracht. Es werden die aufgrund der Anzahl der Personen gewichteten Mittel der klassenweise berechneten Zusammenhänge angegeben, weshalb die Korrelationskoeffizienten als Effektgrößen interpretiert werden. Es zeigte sich in den Teilstichproben über alle Schulstufen und Schulformen hinweg, dass höhere Werte auf der Skala „Lernziele" mit besseren Noten einhergingen (r = -.14 bis r = -.32), während höhere Werte auf der Skala „Arbeitsvermeidung" mit schlechteren Noten einhergingen (r = .17 bis r = .35). Für die beiden Leistungszielskalen zeigten sich weniger deutliche Zusammenhänge, wobei höhere Werte auf der Skala „Annäherungs-Leistungsziele" mehrheitlich mit besseren Noten einhergingen (r = -.18 bis r = .04), während höhere Werte auf der Skala „Vermeidungs-Leistungsziele" überwiegend mit schlechteren Noten einhergingen (r = .19 bis r = .04). Auch wenn die Zusammenhänge somit teilweise recht schwach ausfielen, entsprachen sie den theoretischen Vorhersagen.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit den SELLMO wurde ein Verfahren vorgelegt, das sowohl bei Schülerinnen/Schülern als auch bei Studierenden verschiedene motivationale Orientierungen in Lern- und Leistungssituationen erfassen kann. Der theoretische Hintergrund des Instruments ist in dem sehr übersichtlichen Manual nachvollziehbar dargestellt, die Testkonstruktion ist gut durchschaubar beschrieben. Faktorenanalysen konnten die a priori festgelegte Struktur der SELLMO weitestgehend bestätigen, die kriterienbezogene Validität konnte belegt werden. Die Messgenauigkeit des Verfahrens ist befriedigend bis gut. Die Normierung der Schüler/innen-Version SELLMO-S fand an einer ausreichend großen Stichprobe statt, deren Repräsentativität allerdings nicht belegt wird.

Die Anwendung der SELLMO sollte – wie auch die Psyndex-Testautoren meinen – im Kontext weiterer Verfahren (z.B. Intelligenztests) stattfinden, um andere mögliche leistungsmindernde Faktoren auszuschließen. In solch einem Rahmen können die SELLMO sicherlich hilfreich sein, um herauszufinden, warum eine Schülerin/ein Schüler mit seinen Leistungen hinter ihren/seinen Fähigkeiten zurückbleibt. Wie allerdings dann eine entsprechende Intervention aussehen könnte, wird im Manual nicht angesprochen. Hier wären einige Hinweise, wie z.B. eine Lehrerin/ein Lehrer die Lernzielmotivation ihrer/seiner Schüler/innen stärker fördern könnte, sicherlich hilfreich.

Kommentar des ÖZBF

Die SELLMO werden oft und gerne nachgefragt. Man sollte bei der praktischen Anwendung nicht außer Acht lassen, dass mit der Zielorientierung lediglich 2 bis 4 anreizbesetzte Ergebnisfolgen herausgegriffen werden. Es gibt allerdings noch viele andere Folgen, um derentwillen man lernen kann (Rheinberg, 1989, Stöger, 2002). In der Praxis haben die beiden Skalen „Vermeidungsleistungsziele" und „Anstrengungsvermeidung" Relevanz, wobei die Anstrengungsvermeidung auch sehr gut mit dem AVT geprüft werden kann.

Literatur

Balke, S. & Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Die Erfassung der motivationalen Orientierung – eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). Diagnostica, 41, 80-94.

Berger, U. & Rockenbauch, K. (2005). Rezension der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Diagnostica, 51 (4), 207-211.

Daseking, M., Lemcke, J. & Petermann, F. (2006). Testbesprechung der SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Kindheit und Entwicklung, 15(2), 129-132.

Dweck, C. S. & Legett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169-189.

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 628-644.

Fischer, B., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2004). Testbesprechung der SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(1), 59-61.

Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument. University of Oslo: Unpublished manuscript.

Göttert, R. & Kuhl, J. (1999). LM-Fragebogen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), Motivationsförderung im Schulalltag (S. 194-200). Göttingen: Hogrefe.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? Educational Psychologist, 33, 1-21.

Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3, 169-184.

Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. Diagnostica, 44, 173-181.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. Journal of Educational Psychology, 77, 683-692.

Rost, D. H. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). Zeitschrift für Pädago-

gische Psychologie, 6, 239-250.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie (S. 44-55). Berlin: Logos.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen: Hogrefe.

Wilbert, J. (2011). Die Einsetzbarkeit der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62(1), 11-17.

2.15 SESSKO; Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen: Hogrefe.

Die SESSKO dienen der Erfassung des schulischen Fähigkeitskonzepts bei Schülerinnen und Schülern der 4.–10. Schulstufe mit dem Ziel, Ursachen maladaptiven Verhaltens in Lern- und Leistungssituationen zu identifizieren. Die Items sind entsprechend den theoretischen Überlegungen vier Skalen zugeordnet: (1) Schulisches Selbstkonzept – kriterial; (2) Schulisches Selbstkonzept – individuell; (3) Schulisches Selbstkonzept – sozial und (4) Schulisches Selbstkonzept – absolut.

Beschreibung

Die Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO; Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster, 2002) können in den Schulstufen 4–10 eingesetzt werden, um mögliche Ursachen von Minderleistungen zu identifizieren. So wird vermutet, dass Schüler/innen mit gleicher Begabung aufgrund eines unterschiedlichen Fähigkeitsselbstkonzepts verschieden gute Schulleistungen erbringen.

Das schulische Fähigkeitsselbstkonzept wird verstanden als „die Gesamtheit der kognitiven Repräsentationen eigener Fähigkeiten in akademischen Leistungssituationen (etwa in der Schule...)" (Schöne et al., 2002, S. 7). Explizit ausgeklammert werden affektive Inhalte des Selbstkonzepts (z.B. „Ich schäme mich...", Selbstwert). Von dieser Trennung erhofft man sich eine größere Klarheit der Konzepte. Inhaltlich lassen sich die kognitiven Repräsentationen dahingehend differenzieren, ob in ihnen explizit Normen thematisiert werden oder nicht. So unterscheiden Schöne et al. (2002, S. 8) die soziale Bezugsnorm (Aussage über die Höhe eigener Fähigkeit im Vergleich mit anderen), die individuelle Bezugsnorm (Vergleich zu vergangenen Leistungen) und die kriteriale Bezugsnorm (Vergleich mit sachlich gesetzten Kriterien). Aussagen über die eigenen Fähigkeiten können aber auch absolut vorgenommen werden (z.B. „Ich bin schlau."). Dementsprechend sollen mit dem vorliegenden Fragebogen neben absoluten Urteilen auch Urteile unter Referenz auf soziale, individuelle und kriteriale Vergleiche erfasst werden.

Metaanalysen belegen den Zusammenhang zwischen schulischem Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmaßen in Größenordnungen zwischen $r = .29$ (Mabe & West, 1982) und $r = .42$ (Hansford & Hattie, 1982). Hinsichtlich der Verursachungsrichtung werden zwei Ansätze diskutiert: Während der Self-enhancement-Ansatz davon ausgeht, dass das Fähigkeitsselbstkonzept die Leistung einer Person determiniert, nimmt der Skill-development-Ansatz an, dass die Leistung einer Person deren Fähigkeitsselbstkonzept bestimmt. Empirisch ließen sich Belege

für beide Positionen finden (z.B. Helmke & Aken, 1995; Köller, Klemmert, Möller & Baumert, 1999), sodass von den Autorinnen und Autoren der SESSKO angenommen wird, dass „sowohl vorangegangene Leistung einer Person eine Determinante des Fähigkeitsselbstkonzeptes darstellen dürfte ebenso wie das Fähigkeitsselbstkonzept nachfolgend die Leistung der Person determinieren kann" (Schöne et al., 2002, S. 9). Anhand verschiedener Analysen zeigen Schöne et al. (2002, S. 10), „dass das Fähigkeitsselbstkonzept vermittelt über verschiedene motivationale, emotionale und kognitive Variablen die Leistungen einer Person positiv wie negativ beeinflussen kann und somit einen bedeutsamen Faktor beim Zustandekommen von Schulleistung darstellt".

Da bisherige Instrumente zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts entweder hinsichtlich der Normen veraltet waren (z.B. Skala „Einschätzung eigener Fähigkeiten" des Fragebogens zum Selbstkonzept für 4.–6. Schulstufe; Wagner, 1977), keine ausreichende Abgrenzung zu anderen Konzepten wie z.B. der Leistungsangst aufwiesen oder in den Fragebögen überwiegend soziale Vergleiche angeregt wurden, sahen die Autorinnen und Autoren die Konzeption eines neuen Messinstrumentes als notwendig an. Dieses sollte gegenüber anderen Verfahren in einem breiteren Altersbereich und in allen Schulformen einsetzbar sein. Mit den SESSKO sollten die diagnostischen Voraussetzungen dafür geschaffen werden, „Fähigkeitsselbstbilder als Ursache maladaptiven Verhaltens in Leistungssituationen erfassen zu können" (Schöne et al., 2002, S. 6).

Die SESSKO bestehen aus 22 Items zum schulischen Fähigkeitskonzept. Jedes Item muss anhand eines semantischen Differentials beantwortet werden, wobei eine Fünfpunkteskala vorgegeben wird. Die Items sind entsprechend den theoretischen Überlegungen vier Skalen zugeordnet (vgl. Schöne et al., 2002, S. 13):

(1) Schulisches Selbstkonzept – kriterial: Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an schulischen Anforderungen.
(2) Schulisches Selbstkonzept – individuell: Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an der früheren Fähigkeit.
(3) Schulisches Selbstkonzept – sozial: Die Items erfragen die Einschätzung der eigenen Fähigkeit gemessen an den Fähigkeiten anderer.
(4) Schulisches Selbstkonzept – absolut: Die Items erfragen absolute Einschätzungen der eigenen Fähigkeit.

Itembeispiele

(1) Schulisches Selbstkonzept – kriterial: Wenn ich mir angucke, was wir in der Schule können müssen, halte ich mich für ...
nicht begabt ○ ○ ○ ○ ○ sehr begabt
(2) Schulisches Selbstkonzept – individuell: Ich komme mit den Aufgaben in der Schule....
schlechter zurecht als früher ○ ○ ○ ○ ○ besser zurecht als früher

(3) Schulisches Selbstkonzept – sozial: Ich kann in der Schule...
weniger als meine Mitschüler(innen) ○ ○ ○ ○ ○ mehr als meine Mitschüler(innen)
(4) Schulisches Selbstkonzept – absolut: Ich bin...
nicht intelligent ○ ○ ○ ○ ○ sehr intelligent

Altersgruppe: 4.–10. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Der Test dauert zwischen 12 und 25 Minuten und kann als Einzel- oder als Gruppentest durchgeführt werden. Die Instruktion ist im Manual vorgegeben und sollte im Großen und Ganzen beibehalten werden. Zusätzlich wird auf dem Testbogen das Vorgehen bei der Beantwortung schriftlich erläutert. Fragen während der Bearbeitung dürfen beantwortet werden. Die Testung kann durch eingewiesene Hilfskräfte erfolgen.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Normwerte (Prozentränge, T-Werte) sind von $N = 3.032$ Schülerinnen und Schülern der 4.–10. Schulstufe (51,2% weiblich) vorhanden. Bei der Eichstichprobe handelt es sich um den Teil der Analysestichprobe, für die sich für jede Skala valide Skalensummenwerte berechnen ließen. Es handelte sich um 154 Klassen an 24 Schulen (Grundschule, Orientierungs-/Förderstufe, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) aus Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen und Sachsen (zu weiteren Stichprobencharakteristika vgl. Schöne et al., 2002, S. 27). Zwar zeigten Analysen, dass Alter, Geschlecht und Schulform signifikante Einflüsse auf die SESSKO-Ergebnisse ausübten. Da diese jedoch in ihrer Größe (die durch diese Variablen aufgeklärte Varianz betrug höchstens 2,2%) vernachlässigbar erschienen, wurde auf eine getrennte Normierung verzichtet. Die Erhebung fand im zweiten Schulhalbjahr 2001 statt.

Durch Auflegen zweier Schablonen wird für jedes Item der Rohwert ermittelt und pro Skala zum Skalenrohwert summiert. Fehlt ein Antwortkreuz oder ist die Antwort nicht klar erkennbar, so wird für die Ermittlung des Skalenrohwerts eine Korrekturformel angewendet. Fehlt bei Skalen mehr als eine Frage, so sollte diese von der Auswertung ausgeschlossen werden. Anhand der Normen lassen sich die Skalenrohwerte in Prozentränge und T-Werte umrechnen. Die T-Werte können anschließend in ein Profil eingetragen werden.
Zwei Schablonen erleichtern die Auszählung der Rohwertpunkte und Normen und die Angabe von T-Wert-Bändern erleichtert die Interpretation. Die Auswertungszeit beträgt ca. 3 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und genau vorgegebener Instruk-

tion können Durchführung und Auswertung ebenso wie die Interpretation (Normen) als objektiv gelten.

Reliabilität
Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der vier Skalen lagen zwischen α = .80 und α = .88, die Split-Half-Reliabilitäten zwischen r = .81 und *r* = .89. Zugrunde lagen die Daten der Analysestichprobe (*N* = 3.326). Anhand zweier Teilstichproben (*N* = 136, *N* = 251) wurde die Retestreliabilität nach 6 Monaten überprüft. Die Koeffizienten lagen für die vier Skalen zwischen r_{tt}= .59 und r_{tt}= .71.

Validität
Die Daten der Analysestichprobe bezüglich der drei bezugsnormspezifischen Skalen wurden einer Faktorenanalyse mit schiefwinkliger Rotation unterzogen (Schöne et al., 2002, S. 22 f.). Es ergab sich eine gut mit der postulierten Struktur übereinstimmende Dreifaktorenlösung: Der erste Faktor (41,94% aufgeklärte Varianz) wurde von den Items der Skala „sozial" gebildet, der zweite Faktor (12% aufgeklärte Varianz) von den Items der Skala „individuell". Auf dem dritten Faktor (6,47% aufgeklärte Varianz) luden die Items der Skala „kriterial". Lediglich zwei Items der Skala „sozial" luden zusätzlich auf dem dritten Faktor, aber mit deutlich niedrigeren Ladungen (< .35). Zur Überprüfung der postulierten einfaktoriellen Struktur der Skala „absolut" wurde eine separate Faktorenanalyse berechnet (Hauptkomponentenanalyse ohne Rotation). Es zeigte sich eine einfaktorielle Lösung mit 59,6% aufgeklärter Varianz. Die Faktorladungen betrugen ausnahmslos über .72.

Zur Überprüfung der konvergenten Validität erhielten Teile der Analysestichprobe zusätzlich zu den SESSKO die Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF; Rost & Lamsfuss, 1992). Die Korrelationen fielen mit Werten zwischen *r* = .40 und *r* = .66 erwartungsgemäß recht hoch aus. Mit der Skala „Schulische Selbstwirksamkeit" (SSW; Schwarzer & Jerusalem, 1999), welche v.a. den Aspekt generalisierter Erfolgserwartung fokussiert, ergaben sich erwartungsgemäß ebenfalls signifikante, aber etwas niedrigere Korrelationen von *r* = .35 bis *r* = .44.

Die diskriminante Validität wurde (wiederum an Teilen der Analysestichprobe) anhand von Maßen überprüft, von denen Konstruktferne angenommen wurde. So wurden für die Erhebung der Prüfungsängstlichkeit zwei Subskalen des TAI (Hoddap, Laux & Spielberger, 1982),

nämlich „Emotionalität“ und „Besorgtheit“ verwendet, zur Erhebung der Leistungsmotivation wurden die Skalen „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Misserfolg“ aus der deutschen Übersetzung der Achievement Motivation Scales (nach Gjesme & Nygard, 1980, in der deutschen Version von Göttert & Kuhl, 1999; vgl. Rheinberg & Krug, 1993) verwendet. Die Korrelationen zu „Emotionalität“, „Besorgtheit“ und „Furcht vor Misserfolg“ fielen erwartungsgemäß schwach negativ aus. Zu „Hoffnung auf Erfolg“ ergaben sich schwach positive Zusammenhänge. Schöne et al. (2002, S. 24) sehen diese Ergebnisse als Beleg dafür, „dass sich die SESSKO-Kennwerte deutlich von emotionalen und kognitiven Aspekten der Prüfungsängstlichkeit sowie von der Annäherungs- und Vermeidungskomponente der Leistungsmotivation abgrenzen“.

In zwei weiteren Studien wurden die Zusammenhänge der SESSKO-Ergebnisse mit Schulnoten betrachtet.

In der ersten Studie wurden 438 Schüler/innen aus der 5.–8. Schulstufe einer Haupt- und einer Realschule aus Nordrhein-Westfalen untersucht. Als Kriterium für Leistung wurde die letzte Zeugnisnote in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch zu einer Gesamtnote zusammengefasst. Zu allen vier SESSKO-Skalen ergaben sich hohe Korrelationen zwischen $r = .38$ und $r = .43$. Daraus kann geschlossen werden, dass ein positives Selbstkonzept erwartungsgemäß mit guten Noten einhergeht.
In der zweiten Studie mit 223 Schülerinnen und Schülern aus acht Klassen der Stufen 5–10 eines Gymnasiums konnten diese Ergebnisse weitestgehend bestätigt werden. Lediglich zur Skala „individuell“ ergab sich eine deutlich niedrigere Korrelation von $r = .18$, die übrigen Koeffizienten lagen zwischen $r = .33$ und $r = .44$. Schöne et al. (2002, S. 25) zufolge stimmt dieser Befund mit den Ergebnissen anderer Studien zum Zusammenhang von Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung überein (z.B. Rost & Lamsfuss, 1992, $r = .32$ bis $r = .40$).

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit den Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts liegt ein ökonomisch anzuwendendes Verfahren vor, mit dessen Hilfe zumindest eine mögliche Ursache einer Leistungsminderung in der Schule – nämlich ein negatives Fähigkeitsselbstkonzept – erforscht werden kann. Die Testkonstruktion fand anhand theoretischer Überlegungen statt und ist in dem sehr übersichtlich gestalteten Manual nachvollziehbar dargestellt. Die a priori festgelegte Struktur des Verfahrens ließ sich in Faktorenanalysen bestätigen, auch die kriterienbezogene Validität konnte belegt werden. Die Messgenauigkeit des Verfahrens ist ebenfalls gut. Die Normierung fand an einer ausreichend großen Stichprobe statt. Ob diese allerdings repräsentativ ist, wie Schöne et al. (2002, S. 27) ohne weiteren Beleg annehmen, kann nicht abschließend beurteilt werden. Insgesamt kann das Verfahren im schulischen Kontext sicherlich nutzbringend eingesetzt werden. Hilfreich ist allerdings der Hinweis der Autorinnen und Autoren, das Verfahren nicht isoliert, sondern im Rahmen einer umfassenden Diagnostik zur Abklärung weiterer möglicher leistungsmindernder Faktoren anzuwenden.

Kommentar des ÖZBF

Mit dem bezugsnormorientierten Test lässt sich feststellen, ob Zweifel an der Kompetenz auf generalisierte Unterlegenheitsgefühle gegenüber anderen Personen zurückgehen oder auf die Wahrnehmung überhöhter Anforderungen. Daher ist der Fragebogen gerade für Beratungs- und Interventionszwecke sehr gut geeignet, da er Hinweise gibt, wie vorzugehen ist (Lernzielorientierung stärken bei niedrigen SK-Sozialwerten, weniger anspruchsvolles Lernprogramm vorgeben bei niedrigen SK-Kriterialwerten). Aus theoretischer Sicht ist anzumerken, dass der SESSKO die Bezugsnormen eher unsystematisch variiert. Die Subskala „individuell" ist zudem aufgrund der Tatsache, dass hier Veränderungen im Fähigkeitsselbstkonzept geprüft werden, theoretisch nicht unumstritten (Meyer, 1984). Die faktorenanalytische Überprüfung zeigt, dass sich diese Subskala von den anderen abspaltet (Sparfeld, Schilling, Rost & Müller, 2003).

Literatur

Daseking, M. & Lemcke, J. (2006). Testrezension der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster. Diagnostica, 52(1), 45-47.

Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23(4), 393-405.

Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument. Unpublished report, University of Oslo.

Göttert, R. & Kuhl, J. (1999). LM-Fragebogen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), Motivationsförderung im Schulalltag (S. 194-200). Göttingen: Hogrefe.

Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142.

Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: a longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 87, 624-637.

Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3, 169-184.

Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des internal/external frame of reference. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 128-134.

Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 67, 280-296.

Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.

Rost, D. H. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 239-250.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen: Hogrefe.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Sirsch, U. (2003). Testbesprechung der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35(2), 122-126.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., Rost, D. H. & Müller, C. (2003). Bezugsnormierte Selbstkonzepte? Zur Eignung der SESSKO. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24(4), 325-335.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). SELLMO. Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen: Hogrefe.

Wagner, J. W. L. (1977). FSK 4-6. Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen. Weinheim: Beltz.

Waligora, K. (2003). Testbesprechung der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) (Neuere Testverfahren) von Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52(6), 465-467.

2.16 SKI; Selbstkonzept-Inventar[8]

Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). Das Selbstkonzept-Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann.

Mit dem Selbstkonzept-Inventar soll das Selbstkonzept von Vor- und Grundschulkindern (evtl. auch von älteren Kindern) erfasst und gleichzeitig gefördert werden.

Beschreibung

Mit dem Selbstkonzept-Inventar (SKI; Eggert, Reichenbach & Bode, 2003) liegt ein Verfahren vor, welches zum Ziel hat, das Selbstkonzept bei Vor- und Grundschulkindern zu erfassen. Dieses „umfasst beim Menschen das hierarchisch geordnete System seiner Wertvorstellungen und Selbstwertgefühle. Es dient der Regulation der Handlungen und stellt sowohl die bewusste und unbewusste Repräsentation von Erfahrungen mit sich selbst in der Biographie eines Individuums dar, als auch seine zukunftsorientierten Erwartungshaltungen" (Eggert et al., 2003, S. 14 f.). Das Selbstkonzept eines Kindes zu erfassen ist deshalb von Bedeutung, weil eine geringe Lern- und Leistungsmotivation, schlechte Schulleistungen und wenig Selbstvertrauen oft auf negativen Vorstellungen der Kinder über die eigene Leistungsfähigkeit und die eigene Person beruhen. So wurde gezeigt, dass das Selbstkonzept von Schulversagerinnen und -versagern und Sonderschülerinnen/-schülern deutlich negativer ist als das von Regelschülerinnen/-schülern. Ausführlich werden verschiedene theoretische Ansätze zum Selbstkonzept dargelegt. Als wichtigste Elemente des Selbstkonzepts erachten Eggert et al. (2003, S. 28 ff.) die Selbsteinschätzung, das Körperkonzept, das Fähigkeitskonzept, die Selbstbewertung und das Selbstbild. Alle Elemente werden detailliert erläutert. U.a. wird Psychomotorik als Methode der Förderung des Selbstkonzeptes dargestellt. Eggert (1997) zufolge liegt die Wirkung psychomotorischer Förderung v.a. in der Förderung des sozialen Verhaltens der Kinder, wenn die Förderung über mindestens sechs Monate gewährleistet ist.

Ein eigenes Kapitel des SKI ist dem Thema Selbstkonzept und Schule gewidmet. Hier werden die Auswirkungen der Schule auf das Selbstkonzept und auch die Bedeutung des Lehrer/innen-Verhaltens beschrieben. Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit „Veränderungen im diagnostischen Denken" (Eggert et al., 2003, S. 97 ff.). Die Autorinnen und der Autor verfolgen das Ziel einer Förderdiagnostik, mit der sie die individuelle Beschreibung der Förderbedürfnisse eines

---

[8] Es gibt zusätzlich ein anderes Selbstkonzept-Inventar mit demselben Titel (SKI) von R. von Georgi & D. Beckmann, das mit dem hier beschriebenen von Eggert, Reichenbach & Bode nicht zu verwechseln ist. Informationen dazu finden sich unter http://www.testzentrale.de/programm/selbstkonzept-inventar.html.

Menschen meinen, im Gegensatz zur standardisierten Messung durch Tests, die ihrer Meinung nach lediglich auf die Bewertung von Leistungen ausgerichtet sei. Diagnostik im öko-systemischen Ansatz bedeute u.a. die Einheit von Diagnose und Therapie. Eggert et al. (2003, S. 103 f.) formulieren einige Leitlinien einer individualisierten Förderdiagnostik bzw. qualitativen Diagnostik, die u.a. beinhalten, dass Diagnostik als Dialog betrieben werden soll (Interaktion; *mit* dem Kind, nicht *über* das Kind sprechen) und dass statt Testen „Inventarisieren" bevorzugt wird. Ziel des SKI ist somit nicht die objektive Messung von Leistungen oder Teilkomponenten, sondern „die Beschreibung von Zusammenhängen, Beziehungen und Vernetzungen" (Eggert et al., 2003, S. 105). Anstatt normativer Vergleiche sollen individuelle Entwicklungsverläufe beschrieben werden.

Entsprechend der im Buch angeführten Prinzipien werden der Anwenderin/dem Anwender im SKI ein Itempool und eine Vielfalt von Beobachtungssituationen geboten, aus denen sie/er situations- und kindbezogen auswählen kann. Dabei sollen die Aufgaben nicht zum Selbstzweck durchgeführt werden, sondern der Förderung des Kindes dienen: „Jede Diagnostiksituation ist gleichzeitig Fördersituation und umgekehrt können in jeder Fördersituation neue diagnostische Erkenntnisse gewonnen werden." (Eggert et al., 2003, S. 151)

Das SKI steht in der Tradition weiterer „diagnostischer Inventare", die von Eggert et al. veröffentlicht wurden und verschiedene Bereiche kindlicher Entwicklung erfassen sollen. Wie auch bei den anderen von Eggert et al. entwickelten diagnostischen Inventaren kann die Anwenderin/der Anwender des SKI mit einem „Individuellen Entwicklungsplan zum Selbstkonzept" arbeiten, der kurz beschrieben und im Anhang aufgeführt wird (Eggert et al., 2003, S. 155 f., S. 301 ff.). Dieser dient dazu, die Informationssammlung zu strukturieren und den Prozess der Lernentwicklung des Kindes zu dokumentieren (vgl. Eggert, 1997).

Das Buch von Eggert et al. (2003) schließt mit einem ausführlichen „Praxisteil" ab, in dem alle Aufgaben detailliert beschrieben werden. Dabei wird jeweils zu Beginn eines neuen Kapitels ein Überblick über die Aufgaben gegeben.

Das SKI besteht aus einer Vielzahl von Aufgaben, die nach der Erhebungsmethode sortiert sind. Es wurden sieben Aufgaben ausgewählt, die als „Kernaufgaben" genutzt werden können (für 4- bis 6-Jährige, für 7- bis 9-Jährige und für Kinder ab 10 Jahren). Diese sollen im Sinne eines Screenings verschiedene Aspekte des Selbstkonzepts erfassen und können zu Beginn der Überprüfung eingesetzt werden.

Die Aufgaben können einzeln oder im Rahmen eines „Diagnostischen Menüs“ (Einbettung verschiedener Aufgaben in ein Thema) durchgeführt werden. Einige diagnostische Menüs sind im Anhang aufgeführt. Jede Praxisaufgabe wird auf einem Aufgabenblatt überblicksartig erläutert: Es werden die Kompetenzbereiche aufgeführt, die mit der jeweiligen Aufgabe schwerpunktmäßig angesprochen werden, die notwendigen Materialien genannt, die Durchführungssituation vermerkt (Einzel- oder Gruppensituation) sowie Förderschwerpunkte genannt (psychosozial, motorisch, perzeptiv, kommunikativ, kognitiv). Anschließend wird die Durchführung der Aufgabe erläutert. Je nach Erhebungsmethode variieren die Aufgabenblätter hier hinsichtlich ihres Aufbaus. Die Praktikerin/Der Praktiker darf die Aufgaben verändern und zusätzlich weitere Variationen und/oder Schwierigkeitsstufen einfügen. Vor der Anwendung der Aufgaben sollte die Anwenderin/der Anwender einen „Beobachtungsbogen“ durcharbeiten, um ihre/seine Beobachtungen zielgerichteter durchführen zu können. In diesem sind zu den verschiedenen Elementen des Selbstkonzepts zentrale Fragen der Beobachtung aufgeführt (Eggert et al., 2003, S. 140 ff.). Folgende Erhebungsmethoden werden unterschieden:

(1) Arbeitsprodukte: Hier sind Aufgaben zusammengefasst, bei denen ein Arbeitsprodukt entsteht, z.B. „Steckbrief I“. Hier besteht die Aufgabe für das Kind darin, sich selbst zu zeichnen (Kompetenzbereich Selbstbild-Realselbst, Körperkonzept).
(2) Mündliche Befragungen: Hier sind Fragebögen sowie andere Gesprächsanlässe aufgeführt, z.B. der aus 27 Items bestehende Fragebogen zur Selbsteinschätzung II (z.B. „Wie fühlst Du Dich nach der Bewältigung einer Aufgabe?“) oder ein Fragebogen, bei dem Sätze zu Ende geführt werden müssen (z.B. „Es macht mir Spaß...“). Einige der aufgeführten Fragebögen können auch schriftlich bearbeitet werden.
(3) Schriftliche Befragungen: In diesem Kapitel sind 16 Aufgaben zusammengefasst, die z.T. sehr unterschiedliche Anforderungen stellen. Neben traditionellen Fragebögen (z.B. Fragebogen zum Selbstkonzept, z.B. „Was kann ich?“) liegen Aufgaben vor, bei denen z.B. die Begriffe eingekreist werden sollen, die für das Kind aktuell zutreffen (z.B. „toll mitmachen“, „mich austoben“, „hauen“). Auch ein Fragebogen für Klassenlehrer/innen ist enthalten.
(4) Beobachtungssituationen: Hier sind 18 Aufgaben aufgeführt, in denen das kindliche Verhalten beobachtet werden soll. Zu jeder Aufgabe sind verschiedene Schwierigkeitsgrade in der Durchführung angegeben, spezielle Beobachtungsmöglichkeiten zum Selbstkonzept aufgeführt sowie Fragen und Interpretationsmöglichkeiten aufgelistet.

Itembeispiele

Im Folgenden wird als Beispiel eine Kernaufgabe (Beobachtungssituation) aufgeführt, die in verschiedenen Altersstufen mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad durchgeführt werden kann (Eggert et al., 2003, S. 268 ff.).

Aufgabentitel: „Wie groß bin ich?“
- Kompetenzbereich des SK: Körperkonzept, Realselbst

- Materialien: Kreide, Seile, Spiegel, Gymnastikstab, Kreppband, Stift, Vorlage Schwimmbad
- Einzel- oder Gruppensituation: E + G
- Beobachtungs- und Förderschwerpunkte: psychosozial, motorisch, perzeptiv, kommunikativ, kognitiv

Schwierigkeitsstufe I:
Die Kinder sollen mit „Größe" vertraut gemacht werden (Was ist Körpergröße? etc.), anschließend sollen sie sich der Größe nach in einer Reihe vor dem Spiegel aufstellen.

Schwierigkeitsstufe II:
(1) Die Kinder sollen sich ohne Spiegel der Größe nach aufstellen.
(2) Pädagoge und ein Kind halten einen Stab/Seil waagerecht. Ein Kind soll aus 2 m Entfernung bestimmen, wie hoch der Stab gehalten werden soll, damit es aufrecht darunter durchgehen kann.
(3) Der Pädagoge steht vor der Hallenwand. Die Kinder sollen die Hand des Pädagogen an der Wand auf die Höhe lotsen, von der sie meinen, dass sie ihrer Körpergröße entspricht. Die festgelegte Höhe wird mit einem Kreppband markiert. Anschließend können die Kinder sich an die Markierung stellen (es kann auch die reale Größe mit einem weiteren Markierungsstreifen gekennzeichnet werden, um einen direkten Vergleich zwischen geschätzter und realer Körpergröße zu ermöglichen).

Schwierigkeitsstufe III:
Kind soll zwei Seile auf den Hallenboden legen, der Zwischenraum soll der geschätzten Körperlänge entsprechen.

Spezielle Beobachtungsmöglichkeiten SK (Auswahl):
- Hat das Kind Kenntnis von Größen und Größenverhältnissen, Maßen?
- Nimmt das Kind bei Vergleichen eine führende Position ein oder ist es eher abwartend und beobachtend?
- Aus welcher Entfernung kann das Kind einschätzen, wie groß es ist?
- Werden Einstellungen, Empfinden zum Körper deutlich?

Fragen und/oder Interpretationsmöglichkeiten (Auswahl):
- Relationen größer/kleiner/gleich sind (un-)bekannt und können (nicht) angewandt werden.
- Vergleich von Größen kann körpernah (pro Person) oder körperfern (am Spiegel) vollzogen werden.
- Das Kind besitzt Kenntnis über seine Fähigkeiten.
- Das Kind äußert sich zu seinen Fähigkeiten emotional.
- Geschätzte und reale Größe stimmen (nicht) überein.

Altersgruppe: Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, aber auch ältere Kinder

Hinweise zur Durchführung

Einige Aufgaben lassen sich in wenigen Minuten durchführen, während andere wesentlich mehr Zeit beanspruchen (auch in Abhängigkeit der Anzahl der Kinder). Der Test ist als Einzeltest oder als Gruppentest durchführbar. Es wird empfohlen, die Aufgaben in Gruppen durchzuführen, „denn gerade das Sozialverhalten sagt viel über das Kind selbst und seine Beziehungen und Interaktionen zu anderen Menschen aus" (Eggert et al., 2003, S. 105). Die Aufgaben können aber auch (sofern dies die Aufgabenstellung zulässt) als Einzeltest vorgegeben werden (einige Aufgaben sind nur für die Einzelsituation geeignet).

Neben dem Handbuch (Eggert et al., 2003), in dem alle Aufgaben nebst Anweisungen, Beobachtungs- und Interpretationsmöglichkeiten aufgeführt sind, werden verschiedene Gegenstände benötigt, die für jede Aufgabe genau aufgeführt sind. Zusätzlich sind Schreibgerät und eventuell eine Videokamera vonnöten.

Das SKI kann von Erzieherinnen/Erziehern, Pädagoginnen/Pädagogen, Psychologinnen/Psychologen und von in ähnlichen Berufen Tätigen durchgeführt werden. Es wird empfohlen, dass zwei Personen bei der Durchführung der SKI-Aufgaben anwesend sind: Während eine Person die Aufgabe durchführt, kann die andere Person sich auf die Beobachtung konzentrieren. Zusätzlich wird die Aufzeichnung mit einer Videokamera empfohlen, um die Stunde anhand der Aufnahmen ausführlich analysieren zu können. Das SKI kann in kleinen Räumen, Klassenräumen, Turnhallen oder auch z.T. in der Natur durchgeführt werden. Vor der Anwendung sollte die Anwenderin/der Anwender sich mit der Aufgabe vertraut machen und diese selbst einmal ausprobiert haben. Die Instruktion erfolgt mündlich anhand der Aufgabenbeschreibungen im Manual.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Auswertung der durchgeführten Aufgaben erfolgt qualitativ. Zunächst soll das Verhalten des Kindes beschrieben werden, anschließend soll für jedes beobachtete Verhalten eine Hypothese und mindestens eine Alternativhypothese aufgestellt werden (Eggert et al., 2003, S. 153). Für die Dokumentation der Beobachtungen aus dem Prozess der Diagnostik und Förderung kann der individuelle Entwicklungsplan genutzt werden. Zu den Beobachtungssituationen werden

Fragen und Interpretationsmöglichkeiten aufgeführt.
Die Auswertungszeit richtet sich nach der Zahl der durchgeführten Aufgaben.

Testgüte

Objektivität
Da der Anwenderin/dem Anwender bei der Aufgabendurchführung auch zur Abwandlung der Aufgaben freie Hand gelassen wird, ist die Durchführungsobjektivität nicht gegeben. Ebenso ist das Verfahren nicht auswerteobjektiv (keine verbindlichen Auswertungskriterien) und nicht interpretationsobjektiv (keine Normen).

Reliabilität
Keine Daten angegeben

Validität
Keine Daten angegeben

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit dem Selbstkonzept-Inventar wurde ein aus vielfältigen Aufgaben, Fragebögen, Spielen etc. bestehendes Verfahren vorgelegt, mit dem das Selbstkonzept von Kindern ab dem Vorschulalter sowohl diagnostiziert als auch gefördert werden kann. Ausführlich und nachvollziehbar erläutern Eggert et al. (2003) die theoretischen Annahmen bzw. die Elemente des Selbstkonzepts. Auch werden die Zusammenhänge zwischen Selbstkonzept und Schulleistungen anhand empirischer Untersuchungen dargelegt.

Die Konstruktion bzw. Auswahl der verschiedenen Aufgaben bleibt jedoch im Dunkeln. Für jede Aufgabe wird lediglich aufgeführt, welchem Kompetenzbereich des Selbstkonzeptes sie schwerpunktmäßig zuzuordnen ist. Die Vielzahl der Aufgaben, die mit verschiedenen Erhebungsmethoden durchgeführt werden, wirkt dabei z.T. etwas willkürlich zusammengestellt. Auch bei einzelnen Fragebögen stellt sich der Anwenderin/dem Anwender die Frage, warum bestimmte Fragen gestellt werden und zu welchen Schlüssen die Antworten führen sollen. Z.B. wird im Fragebogen für Klassenlehrer/innen danach gefragt, neben wem das Kind in der Klasse sitzt. Darüber hinaus ist das Buch recht umfangreich und z.T. unübersichtlich, so dass die Anwenderin/der Anwender eine recht lange Einarbeitung benötigt.

Den Verzicht auf objektive Auswertung und Interpretation (keine Normen) begründen die Autorinnen und der Autor des SKI mit ihrem Anspruch der „Förderdiagnostik". Es stellt sich die Frage, ob dieser Begriff hier nicht falsch verwendet wird: Unter Förderdiagnostik lässt sich üblicherweise eine Diagnostik verstehen, deren Ziel die anschließende Förderung ist. In diesem Sinne kann auch ein standardisierter Test zum Ziele der Förderdiagnostik eingesetzt werden.
Insgesamt kann das Verfahren wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügen: Neben der feh-

lenden Normierung liegen auch keine Angaben zu Reliabilität und Validität des Verfahrens vor. Insofern ist der Name „Inventar" (statt „Test") angemessen. Mit welcher Begründung allerdings die sieben Kernaufgaben als „Screening" bezeichnet werden, wird nicht erläutert. Andererseits handelt es sich um eine Aufgabensammlung, die der Praktikerin/dem Praktiker für den Arbeitsalltag viele Anregungen und interessante Spielanlässe geben kann. Insofern kann das SKI als Arbeits- und Spielmaterial verwendet werden, sollte als Diagnoseinstrument jedoch nicht Verwendung finden.

Kommentar des ÖZBF

Der Test ist für Kinder sehr ansprechend und kann als sinnvolle Entscheidungshilfe bei Fragen zum Selbstkonzept dienen. Anzumerken ist allerdings, dass die Testgütekriterien von diesem Verfahren nicht erfüllt werden und dieses Instrument somit eher im Rahmen einer Exploration verwendet werden sollte. Ergeben sich hier Auffälligkeiten, sollten die Erkentnisse z.B. durch eine zusätzliche Befragung des Kindes (Selbstkonzeptfragebogen für Kinder[9]), eine Elternbefragung oder eine Befragung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen bzw. der Lehrerin/des Lehrers abgesichert werden.

Literatur

Eggert, D. (1997). Von den Stärken ausgehen. Dortmund: borgmann.

Eggert, D. & Bertrand, L. (2002). RZI – Raum-Zeit-Inventar – Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Dortmund: borgmann.

Eggert, D. & Peter, T. (1992). DIAS. Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen. Dortmund: borgmann.

Eggert, D. & Ratschinski, G. (1993). DMB. Diagnostisches Inventar Motorischer Basiskompetenzen bei lern- und entwicklungsauffälligen Kindern im Grundschulalter. Dortmund: borgmann.

Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für Sprachentwicklung und Kommunikation. Motorik, 27(1), 8-15.

Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). Das Selbstkonzept-Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann.

Eggert, D. & Wegner-Blesin, N. (2000). DITKA. Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: borgmann.

---

[9] z.B. Engel, E.-M., Rönnau-Böse, M., Beuter, S., Wünsche, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). Selbstkonzeptfragebogen für Kinder im Vorschulalter (SKF) – Konzept, Entwicklung und praktische Erfahrungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik, Band 3 (S. 305-328). Freiburg: FEL (Verlag für Forschung, Entwicklung und Lehre).

2.17 SPAIK; Sozialphobie und -angstinventar für Kinder

Melfsen, S., Florin, I. & Warnke, A. (2001). SPAIK. Sozialphobie und -angstinventar für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Mit dem Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) können kindliche Sozialphobien mittels Selbsteinschätzung erfasst werden. Die Items werden folgenden drei Aspekten zugeordnet: (1) Interaktionssituationen, (2) Leistungssituationen, (3) Kognitive und somatische Symptome.

Beschreibung

Das Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK; Melfsen, Florin & Warnke, 2001) dient der Diagnostik kindlicher Sozialphobien. Es erfasst mittels Selbsteinschätzung somatische, kognitive und Verhaltensaspekte der Sozialphobie im Kindes- und Jugendalter anhand einer großen Bandbreite von Situationen.

„Soziale Angst" wird als Unbehagen in sozialen Situationen aufgefasst, die sich ausdrückt als Furcht zu versagen, sich lächerlich zu machen oder durch ungeschicktes Verhalten gedemütigt zu werden (Leitenberg, 1990). Als „Sozialphobie" wird die klinisch relevante Form der sozialen Angst aufgefasst (vgl. auch Barrios & O'Dell, 1989), die durch eine dauerhafte, unangemessene Furcht vor sozialen oder Leistungssituationen gekennzeichnet ist. In solchen Situationen oder bei deren Antizipation kommt es zu speziellen physiologischen (z.B. Herzklopfen, Zittern, Übelkeit; Beidel, Christ & Long, 1991) und kognitiven Reaktionen (Flut von negativen Gedanken wie „Ich werde mich blamieren."; Dodge, Hope, Heimberg & Becker, 1988) sowie charakteristischen Verhaltensweisen (Flucht- und Vermeidungstendenzen). Im Manual werden die Diagnosekriterien der Sozialphobie nach DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) und ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 1992) aufgeführt, auf deren Grundlage die US-amerikanische Ursprungsversion des SPAIK, das „Social Phobia and Anxiety Inventory for Children" (SPAI-C; Beidel, Turner & Morris, 1995; Beidel, Turner & Fink, 1996; Beidel, Turner & Morris, 1998;) entwickelt wurde. Diskutiert wird auch die Unterscheidung verschiedener Subgruppen der Sozialphobie, etwa zwischen spezifischer Sozialphobie (eng umschrieben, bezieht sich im Wesentlichen auf eine Situation) und generalisierter Sozialphobie (Angst bezieht sich auf mehrere oder sogar auf einen Großteil der zwischenmenschlichen Situationen) sowie eine Unterscheidung nach gefürchtetem Situationstyp (Interaktions- oder Leistungssituation; Melfsen et al., 2001, S. 7 f.). In Anlehnung an Bennet und Gillingham (1991) entwickeln sich Sozialphobien frühestens um das 8. Lebensjahr, da sich erst in diesem Alter Sorgen über die negative Bewertung durch andere entwickeln. Verschiedene Studien weisen allerdings darauf hin, dass es bezüglich des Störungsbeginns eine große Streubreite gibt (zu weiteren epidemiologischen Daten vgl. Melfsen et al., 2001, S. 8 ff.). Ausführlich wird im Manual die Abgrenzung der Diagnose „Sozialphobie" zu anderen Konzepten beschrieben (S. 10 ff.): zu sozialem Rückzug und Ungeselligkeit, zu „beha-

vioral inhibition" (Reaktionsstil, der durch Gehemmtheit, Unbehagen und Vermeidung in neuen Situationen charakterisiert ist), zur Schüchternheit, zur selbstunsicheren Persönlichkeitsstörung (die allerdings von vielen Autorinnen und Autoren als eine stark ausgeprägte generalisierte Sozialphobie betrachtet wird) und zum selektiven Mutismus. Weiterhin werden verschiedene Störungstheorien und Modelle aufgeführt, denen unterschiedliche Annahmen über die Ursachen der Sozialphobie zugrunde liegen (Melfsen et al., 2001, S. 14 ff.).

Der Fragebogen besteht aus 26 Items zu Ängsten in sozialen Situationen, die auf einer dreistufigen Antwortskala (0 = nie oder selten, 1 = manchmal, 2 = meistens oder immer) zu beantworten sind. Einige Items erfordern multiple Antworten (z.B. Ankreuzen von körperlichen Symptomen in bestimmten Situationen), bei 11 Items muss die/der Antwortende nach dem Grad der Vertrautheit zwischen bekannten und unbekannten Jungen und Mädchen und Erwachsenen differenzieren. 23 der Items werden folgenden drei Aspekten zugeordnet:

(1) Interaktionssituationen (12 Items)
(2) Leistungssituationen (6 Items)
(3) Kognitive und somatische Symptome (5 Items)

Itembeispiele

Die drei Antwortmöglichkeiten für jedes Item (oder Unteritem) lauten: nie oder selten / manchmal / meistens oder immer.

(1) Interaktionssituationen

9. Ich habe Angst im Schülercafé ...
   - ... wenn ich mit Jungen und Mädchen in meinem Alter zusammen bin, die ich kenne.
   - ... wenn ich mit Jungen und Mädchen in meinem Alter zusammen bin, die ich nicht kenne.
   - ... wenn ich mit Erwachsenen zusammen bin.

(2) Leistungssituationen

4. Ich habe Angst, wenn ich vor einer Gruppe von Menschen sprechen oder vorlesen muß.

(3) Kognitive und somatische Symptome

22. Meine Stimme bleibt weg oder klingt komisch, wenn ich mit anderen spreche.

Altersgruppe: 8;0–16;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführungszeit beträgt 20–30 Minuten.
Der Test kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden.
Die Instruktion ist auf dem Testbogen schriftlich fixiert. Insbesondere bei jüngeren Kindern kann die Beantwortungsform z.B. an der Tafel demonstriert werden.
Die Testung kann durch eingewiesene Hilfskräfte erfolgen. Die Bögen sollen auf vollständige Beantwortung und mehrfache Ankreuzungen kontrolliert werden.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es liegen geschlechtsspezifische Normen (Prozentrang-Band, T-Wert-Band) für drei Altersgruppen (8–10 Jahre, 11–13 Jahre, 14–16 Jahre) vor. Die Eichstichprobe setzte sich aus N = 1.196 Schülerinnen/Schülern aus den Bundesländern Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Bremen, Hessen und Bayern zusammen (616 Mädchen, 580 Jungen, Alter 8–16 Jahre, Altersdurchschnitt 12,51 Jahre, 3.–10. Schuljahr), die verschiedene Schulformen besuchten (19,3% Grundschule, 8,9% Orientierungsstufe, 17,8% Hauptschule, 29,3% Realschule, 24,6% Gymnasium; vgl. detailliert Melfsen et al., 2001, S. 22). Obwohl sich auch für die Schulform signifikante Mittelwertsunterschiede der SPAIK-Ergebnisse gezeigt hatten, wurde auf eine schulformspezifische Normierung verzichtet, da die jeweiligen Teilstichproben einen zu geringen Umfang gehabt hätten. Außerdem werden Mittelwerte und Standardabweichungen berichtet. Es wurden alle diejenigen Kinder einer Schulklasse untersucht, von denen das schriftliche Einverständnis der Eltern vorlag. Die Untersuchung der bayerischen Schüler/innen fand im Jahr 2000 statt, für die anderen Bundesländer wird kein Erhebungsjahr genannt. Für die klinische Stichprobe (145 Kinder und Jugendliche mit verschiedenen psychischen Störungen aus Unterfranken) werden ebenfalls Mittelwerte und Standardabweichungen angegeben.

Die angekreuzten Antwortalternativen werden mit 0 bis 2 Punkten bewertet und entsprechend auf dem Auswertungsbogen eingetragen. Bei den unterteilten Items geht der Mittelwert der einzelnen Teilantworten in die Summe ein. Entsprechend der tabellarischen Auflistung der Werte können diese zur Summe „Interaktionssituationen", „Leistungssituationen" sowie „Kognitive und somatische Symptome" addiert werden oder es kann ein Gesamtrohwert gebildet werden, der anschließend in Normwerte übergeführt werden kann. Außerdem kann auf dem Auswertungsbogen anhand einer Tabelle ein Häufigkeitsvergleich zwischen sozialen Ängsten bei bekannten oder unbekannten Kindern und Jugendlichen und bei Erwachsenen durchgeführt werden.

Der Auswertungsbogen erleichtert die übersichtliche Darstellung der Ergebnisse, Normen erleichtern die Interpretation. Es wird ein Trennwert von 20 angegeben, der in einer klinischen

Stichprobe gut zwischen sozial ängstlichen und nicht ängstlichen Kindern und Jugendlichen unterscheiden konnte (Melfsen et al., 2001, S. 32 f.). Zur Illustration werden drei Fallbeispiele aufgeführt (S. 21).
Die Auswertung erfordert ca. 5 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und der schriftlichen Instruktion können Durchführung und Auswertung als objektiv gelten, ebenso die Interpretation (Normen).

Reliabilität
Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) des SPAIK wird für die Eichstichprobe (N = 1.196 Schüler/innen aus verschiedenen Bundesländern) mit α = .92 angegeben (Melfsen et al., 2001, S. 25), die Retestreliabilität (2 Wochen, 39 Schüler/innen einer 9. und 10. Realschulklasse aus Niedersachsen) betrug r_{tt}= .85 bzw. r_{tt}= .84 (4 Wochen, 87 Schüler/innen aus verschiedenen Jahrgangsstufen). An der klinischen Stichprobe (145 Kinder und Jugendliche mit einer psychischen Störung aus Unterfranken) fiel die interne Konsistenz mit α = .95 ähnlich hoch aus.

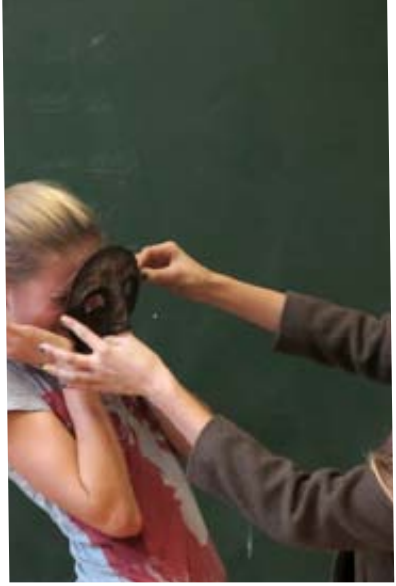
Validität
Zur Konstruktvalidierung wurden der Eichstichprobe (N= 1.196 Schüler/innen) neben dem SPAIK verschiedene Inventare zur Angsterfassung vorgelegt:

(1) Zum Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1974) ergaben sich hohe Korrelationen mit der Skala „Prüfungsangst" PA (.53) und „Manifeste Angst" MA (.61), während die Korrelation zur „Schulunlust" SU erwartungsgemäß mit r = .16 gering ausfiel und die zur „Sozialen Erwünschtheit" SE ohne Bedeutung war.

(2) Zum Kinder-Angst-Test (KAT; Thurner & Tewes, 1975), mit dem das allgemeine Ängstlichkeitsniveau anhand von 19 Items erfasst wird, ergab sich eine Korrelation von r = .44.

Außerdem wurden die Klassenlehrer/innen von 459 Schülerinnen und Schülern gebeten, auf einer sechsstufigen Skala das Ausmaß der Schüchternheit, der Aggressivität und der Beliebtheit anzugeben. Zwischen dem SPAIK und diesen Lehrer/innen-Einschätzungen ergaben sich keine signifikanten Zusammenhänge. Zur Erklärung dieses Ergebnisses, verweisen die Autorinnen/Autoren u.a. auf den unterschiedlichen Auflösungsgrad der Erhebungsinstrumente: Die eher globale Fremdeinschätzung der Lehrer/innen wurde mit einer differenzierten Selbsteinschätzung der Schüler/innen verglichen (zu weiteren Erklärungsansätzen vgl. Melfsen et al., 2001, S. 29).

Die diskriminante Validität des SPAIK wurde an einer Stichprobe von N = 93 Kindern untersucht (86 8- bis 12-jährige Kinder, die an einem Universitätsprojekt zur Schüchternheit teilnah-



men, davon 7 sozialphobische Patientinnen/Patienten; Melfsen et al., 2001, S. 29 ff.). Aufgrund des durchgeführten Diagnostischen Interviews Psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter (DIPS-K; Unnewehr, Schneider & Margraf, 1995) wurden drei Gruppen gebildet: (1) Kinder mit der Diagnose „Sozialphobie", (2) Kinder mit starken sozialen Ängsten im subklinischen Bereich und (3) Kinder ohne auffällige soziale Ängste. Alle drei Gruppen unterschieden sich signifikant hinsichtlich ihrer SPAIK-Ergebnisse voneinander, was für eine gute Diskrimination des Verfahrens zwischen sozialer Angst und keiner sozialen Angst spricht. Wurden die Mittelwerte der Kinder mit Sozialphobie (Gruppe 1) mit denjenigen der Klinischen Stichprobe mit anderweitigen Angststörungen (Angststörung unter Ausschluss der Sozialphobie, $N = 25$: Schulphobie, Trennungsangst, Zwangsstörung, Schulangst, Posttraumatisches Belastungssyndrom, Agoraphobie) verglichen, so ergaben sich auch hier signifikante Mittelwertsunterschiede. Demnach kann das SPAIK zwischen sozialer Angst und anderweitigen Angststörungen differenzieren.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Das SPAIK erfasst mittels Selbstbeschreibungen kindliche Sozialphobien. Allerdings wird im Manual darauf hingewiesen, dass das Inventar v.a. der Absicherung der Diagnose einer Sozialphobie dient (Melfsen et al., 2001, S. 19). Die Testkonstruktion der US-amerikanischen Originalversion SPAI-C anhand der Diagnosekriterien von DSM-IV und ICD-10 wird nachvollziehbar beschrieben, leider fehlen Hinweise auf Vorformen und Itemselektionskriterien (vgl. hierzu Beidel et al., 1995). Die Messgenauigkeit des Verfahrens ist sehr gut, die konvergente und diskriminante Validität sind belegt. Die Normierung des SPAIK fand an einer relativ großen Stichprobe statt, allerdings musste auf eine schulformspezifische Normierung aufgrund der hierfür zu geringen Stichprobengröße verzichtet werden. Diese nachzuholen wäre angesichts der empirischen Ergebnisse, nach denen die Schulform einen signifikanten Einfluss auf die SPAIK-Ergebnisse ausübt, sicherlich hilfreich. Das Manual ist sehr übersichtlich aufgebaut und gut verständlich geschrieben. Insgesamt kann dem Verfahren eine gute empirische Überprüftheit bescheinigt werden. Es dürfte sowohl für Forschungszwecke als auch für die Therapieplanung bei sozialphobischen Kindern und Jugendlichen geeignet sein.

Kommentar des ÖZBF

Mit dem SPAIK kann der Verdacht auf eine mögliche Sozialphobie empirisch belegt werden. Zur Überprüfung von Angst eignen sich der KAT II und der AFS ebenso gut. Für die Schulpsychologie

ist der Test in Einzelfällen sicher hilfreich, wird aber aufgrund der Tatsache, dass Sozialphobien eher selten auftreten, verhältnismäßig wenig gebraucht werden.

Literatur

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Barrios, B. A. & O'Dell, S. L. (1989). Fears and anxieties. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Hrsg.), Treatment of childhood disorders (S. 167-221). New York: Guilford.

Beidel, D. C., Christ, M. A. & Long, P. J. (1991). Somatic complaints in anxious children. Journal of Abnormal Child Psychology, 19, 659-670.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Fink, C. M. (1996). Assessment of childhood social phobia: Construct, convergent and discriminative validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C). Psychological Assessment, 8(3), 235-240.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. Psychological Assessment, 7(1), 73-79.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L. (1998). Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. Toronto: Multi Health Systems.

Bennett, M. & Gillingham, K. (1991). The role of self-focused attention in children's attributions of social emotions to the self. Journal of Genetic Psychology, 152, 303-309.

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (1992). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. Weltgesundheitsorganisation. Bern: Huber.

Dodge, K. A., Hope, D. A., Heimberg, R. G. & Becker, R. E. (1988). Evaluation of the social interaction self-statement test with a social phobic population. Cognitive Therapy and Research, 12, 211-222.

Epkins, C. C. (2000). Social Phobia and Anxiety Inventory for Children, Beidel, Turner, and Morris. In J. Maltby, C. A. Lewis & A. Hill (Hrsg.), Commissioned reviews of 250 psychological tests (Vol. 2) (S. 662-664). Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.

Finck, C. & Stöbel-Richter, Y. (2004). Testbesprechung von SPAIK. Sozialphobie- und Angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Diagnostica, 50(1), 58-60.

Fydrich, T. (2002). SPAI. Soziale Phobie und Angst Inventar. In E. Brähler, J. Schumacher & B. Strauß (Hrsg.), Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie (S. 335-338). Göttingen: Hogrefe.

Graf, A., Gerlach, A. L. & Melfsen, S. (2007). Fragebogen zur Erfassung sozial ängstlicher Kognitionen bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 35(4), 257-264.

Leitenberg, H. (1990). Handbook of social evaluation anxiety. New York: Plenum Press.

Melfsen, S. (1998). Die deutsche Fassung der Social Anxiety Scale for Children Revised (SASC-R-D): Psychometrische Eigenschaften und Normierung. Diagnostica, 44, 1-11.

Melfsen, S., Florin, I. & Warnke, A. (2001). SPAIK. Sozialphobie und -angstinventar für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Melfsen, S., Walitza, S. & Warnke, A. (2006). The extent of social anxiety in combination with mental disorders. European Child & Adolescent Psychiatry, 15(2), 111-117.

Melfsen, S., Walitza, S. & Warnke, A. (2011). Psychometrische Eigenschaften und Normierung des Sozialphobie und -angstinventars für Kinder (SPAIK) an einer klinischen Stichprobe. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39(6), 399-407.

Melfsen, S. & Warnke, A. (2003). Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK). In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 574-577). Berlin: Springer.

Petermann, U. (2003). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK). Deutsche Ausgabe des Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C) von Melfsen, Florin & Warnke. Kindheit und Entwicklung, 12(1), 55-57.

Sarimski, K. (2004). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Diagnostica, 50(3), 167-169.

Thurner, F. & Tewes, U. (1975). Der Kinder-Angst-Test K-A-T. Ein Fragebogen zur Erfassung des Ängstlichkeitsgrades von Kindern ab 9 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

Unnewehr, S., Schneider, S. & Margraf, J. (Hrsg.) (1995). Kinder-DIPS. Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer.

Waligora, K. (2002). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51(10), 817-819.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.

2.18 SRST-K; Selbstregulations-Stratengietest für Kinder

Kuhl, J. & Christ, E. (1993). Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). Test zur Erfassung Selbstregulatorischen Strategiewissens im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.

Der SRST-K prüft das kindliche Wissen darüber, welche Strategien prinzipiell in Situationen, die Selbstregulation erfordern, anzuwenden sind. Der Einsatz des SRST-K ist besonders dort indiziert, wo bestimmte Selbstregulationsdefizite, z.B. im schulischen oder familiären Umfeld, die Vermutung nahelegen, dass ein Kind nicht oder nur unzureichend in der Lage ist, einmal gefasste Entschlüsse in die Tat umzusetzen.

Beschreibung

Im Rahmen der Handlungskontrolltheorie von Kuhl (1983; 1985; Kuhl & Kazen-Saad, 1988) stellt Selbstregulation die „Umsetzung und Beibehaltung von einmal gefassten Absichten (Intentionen) trotz gleichzeitig vorhandener konkurrierender Handlungstendenzen" dar (Kuhl & Christ, 1993, S. 7). Als Beispiel wird ein Kind genannt, das eigentlich seine Hausaufgaben machen wollte (kognitive Präferenz), aber plötzlich Lust darauf bekommt, zum Spielen zu gehen (emotionale Präferenz). Selbstregulationsstrategien können eingesetzt werden, um bei Vorliegen einer Selbstverpflichtung (commitment) der intentionalen Seite gegenüber der tendenziell stärkeren emotionalen Seite zum Durchbruch zu verhelfen. Mittel hierzu sind Aufmerksamkeitskontrolle (z.B. die Gedanken weg vom Spielen zu den Hausaufgaben zu lenken), Motivationskontrolle (z.B. sich Lob von der Lehrerin/dem Lehrer oder eine gute Note vorzustellen), Emotionskontrolle (z.B. fröhliche Gedanken) und Misserfolgsbewältigung (Gedanken an vergangenen Misserfolg). Das Strategiewissen entwickelt sich im Laufe des Grundschulalters schrittweise (Kuhl & Kraska, 1989). Mit dem vorliegenden Verfahren soll nun das Selbstregulations-Strategiewissen bei Kindern erfasst werden, im Gegensatz zur Anwendung dieser Strategien, die in einem weiteren Verfahren, dem Selbstregulations- und Konzentrations-Test für Kinder (SRKT-K; Kuhl & Kraska, 1992), im Vordergrund steht.

Beim Verfahren handelt es sich um ein Bilderlegeverfahren, welches drei Szenarien mit für Kinder typischen handlungskontrollrelevanten Konfliktsituationen und verführerischen Alternativtendenzen umfasst, die als „Spiel" eingeführt werden:

- Geheimnis: Ein Freund bietet sein neues Fahrrad an, wenn man ihm ein Geheimnis verrät.
- Hausaufgaben: Eigentlich sollten die Hausaufgaben gemacht werden, aber Freunde laden zum Mitspielen ein.
- Taschengeld: Das Ansparen für Rollschuhe steht in Konflikt mit dem Wunsch, sich nach einer anstrengenden Sportstunde etwas zum Trinken zu kaufen.

Jedes Szenario ist als Bildgeschichte konzipiert mit einem Erklärungsbild, anhand dessen die Konfliktsituation dargestellt wird, sowie acht Strategiebildern mit den Gedanken der Protagonistin/des Protagonisten. Motivations-, Aufmerksamkeits-, Emotionskontrolle und Misserfolgsbewältigung sind dabei unter einer selbstregulationsförderlichen und einer selbstregulationshinderlichen Perspektive ausgestaltet (4 x 2 = 8 Strategiebilder). Es liegen inhaltlich identische Formen für Jungen und Mädchen vor. Nach einer einführenden Erläuterung mit Überprüfung des Verständnisses der Situation ist von der Probandin/vom Probanden mit Ergebnisbildern für jedes Strategiebild anzugeben, ob der Gedanke das Beibehalten oder die Aufgabe des beabsichtigten Verhaltens erschwert oder erleichtert. Bei der Auswertung werden die protokollierten richtigen Antworten des Kindes für jedes Szenario und jede Strategie aufaddiert. Die Kontrollstrategiegesamtwerte können alsdann mit Normwerten verglichen werden.

Itembeispiele

Folgendes Itembeispiel stammt aus der Instruktion „Hausaufgaben Jungen" (Kuhl & Christ, 1993, S. 36):

„Auf diesem Bild siehst du wieder eine kleine Geschichte. In dieser Geschichte geht es um Hausaufgaben. Der Junge mit dem gestreiften Pullover ist wieder Peter (zeigen!). Er will jetzt seine Hausaufgaben machen. Heute hat er ziemlich viel auf: Mathematik, ein Gedicht auswendig lernen und für ein Diktat üben. Gerade als er anfangen will, sieht er seine Freunde draußen Ball spielen (zeigen!). Peter sitzt an seinem Tisch und nimmt sich ganz fest vor, sich nicht ablenken zu lassen. Gestern hat er das nämlich nicht geschafft. Da ist er zum Spielen rausgegangen und hat dann seine Hausaufgaben vergessen und am nächsten Tag hat er dann von seiner Lehrerin Ärger bekommen. Da hat er sich über sich selbst geärgert. Er hat jetzt Angst, dass ihm das wieder passieren könnte und nimmt sich deshalb umso fester vor, die Aufgaben jetzt zu machen. Trotzdem – Ball spielen würde er jetzt auch gerne."

Abb.2: Hausaufgabenszenario für Jungen: Erklärungsbild

Nachdem das Kind ein Erklärungsbild und jeweils ein Strategiebild vorgelegt bekommen hat, soll es für jeden Gedanken auf den Strategiebildern einzeln angeben, ob dieser der Person auf dem Bild hilft, das gezeigte Verhalten beizubehalten, oder ob der Gedanke das Beibehalten der gezeigten Tätigkeit erschwert (siehe Beispiele in Abb. 3).

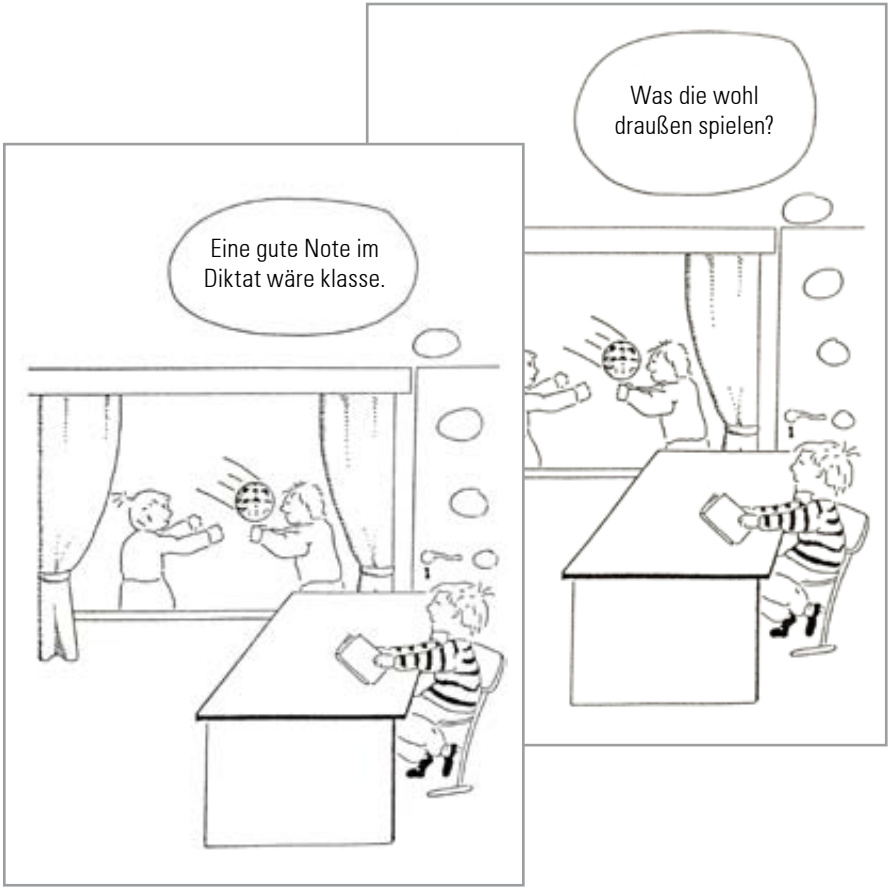


Abb. 3: Hausaufgabenszenario für Jungen: Strategiebilder 1 und 3

So soll das getestete Kind zum Beispiel angeben, ob es dem gezeigten Jungen – wenn er sich denkt: „Eine gute Note im Diktat wäre klasse." (förderliche Strategie der Motivationskontrolle) – gelingen wird, bei der Hausaufgabe zu bleiben, oder ob dieser Gedanke dazu führt, dass der Junge hinaus geht um mit den anderen Kindern Ball zu spielen.

	Strategiesätze Hausaufgabenszenario (Kuhl & Christ, 1993, S. 48)	*Strategiebilder (Testmaterial)*
H1	Eine gute Note im Diktat wäre klasse.	- förderliche Strategie der Motivationskontrolle
H2	So ein schwieriges Gedicht.	- hinderliche Strategie der Motivationskontrolle
H3	Was die wohl draußen spielen?	- hinderliche Strategie der Aufmerksamkeitskontrolle
H4	Ich schreibe lieber mit Füller als mit Bleistift.	- förderliche Strategie der Aufmerksamkeitskontrolle
H5	Ich denke jetzt kurz an etwas Schönes, damit ich gute Laune kriege.	- förderliche Strategie der Emotionskontrolle
H6	Je mehr ich jetzt nachdenke, desto schlechter wird meine Laune.	- hinderliche Strategie der Emotionskontrolle
H7	Gestern habe ich mein Taschenmesser verloren. Das kann ich jetzt gar nicht mehr vergessen.	- hinderliche Strategie der Misserfolgsbewältigung
H8	Gestern habe ich mein Taschenmesser verloren, aber da denke ich nicht mehr daran.	- förderliche Strategie der Misserfolgsbewältigung

Tabelle 1: Hausaufgabenszenario für Jungen: Überblick

Das vermutete Ergebnis zeigt das getestete Kind mithilfe einer der beiden Ergebniskarten an.

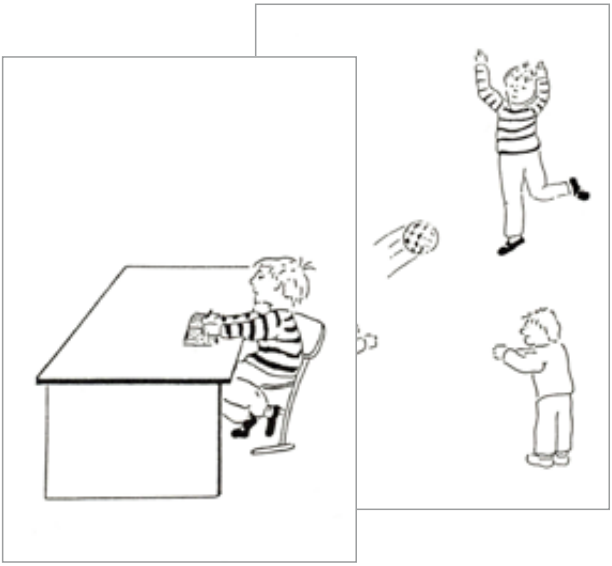


Abb. 4: Hausaufgabenszenario für Jungen: Ergebnisbilder

Altersgruppe: 1.–4. Schulstufe

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführung des Verfahrens nimmt ca. 20–25 Minuten in Anspruch.
Das Verfahren kann nur im Einzeltest durchgeführt werden. Es liegt eine Form für Jungen und eine für Mädchen vor.
Die Instruktion ist in der Handanweisung vorgegeben.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Die Eichstichprobe setzte sich zusammen aus $N = 752$ Kindern der Grundschulklassen 1 bis 4. Angegeben werden klassen- und geschlechtsbezogene Prozentrangwerte für:

(1) Arten des Strategiewissens
- Einzelskalen (Motivationskontrolle, Aufmerksamkeitskontrolle, Emotionskontrolle, Misserfolgskontrolle)
- aggregierte, konstruktverwandte Skalen (Motivations- und Aufmerksamkeitskontrolle, Emotionskontrolle und Misserfolgsbewältigung)

(2) Szenarien
- Einzelszenarien (Geheimnisszenario, Hausaufgabenszenario, Taschengeldszenario)
- Fremd- versus Selbstverpflichtung (Geheimnisszenario, Hausaufgaben- und Taschengeldszenario)

Für die aggregierten Maße werden auch T-Werte angegeben. Schließlich finden sich in der Handanweisung (Kuhl & Christ, 1993, S. 57 ff.) auch Normen für Nicht-Muttersprachler/innen und Muttersprachler/innen (bezüglich deutsch).

Die Testmappe enthält eine Auswertungsschablone. Die Ergebnisse können übersichtlich in den Protokollbogen eingetragen werden.
Da die Auswertung nur im Aufsummieren der Zahl der richtigen Lösungen besteht, kann sie sehr rasch durchgeführt werden.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund seiner standardisierten Vorgehensweise kann das Verfahren Objektivität hinsichtlich seiner Durchführung und Auswertung in Anspruch nehmen.

Reliabilität
Zum Nachweis der Zuverlässigkeit wurde die Wiederholungsreliabilität nach 2 Monaten ermittelt sowie eine Konsistenzanalyse durchgeführt. Cronbachs Alpha bewegt sich zwischen

α = .30 und α = .59 für die Subskalen und beträgt α = .71 für den Gesamtwert. Die Retest-Reliabilität beträgt zwischen r_{tt}= .26 und r_{tt}= .54. Die relativ niedrigen Werte werden vorwiegend auf die geringe Testlänge sowie die Problematik der Stabilität der erfassten Konstrukte zurückgeführt.

Validität
Aus dem Vorgehen bei der Verfahrenskonstruktion lässt sich inhaltliche Validität ableiten. Aufgrund des Mangels an reliablen und validen Kriterien wurde ein experimentelles Vorgehen mittels des Selbstregulations-Performanztests (SRKT-K; Kuhl & Kraska, 1992) gewählt, um erste Hinweise auf die prognostische Validität zu erhalten. Dabei wird während einer am Bildschirm durchzuführenden Testaufgabe ein Distraktor (Kletteräffchen, teilweise mit Ton) eingesetzt, der zu Arbeitstemposchwankungen und zu Blickkontakten mit dem Distraktorenfeld führt. Kinder mit einem niedrigen Handlungskontrollwissen im SRST-K reagieren nur mit einer signifikanten Vergrößerung der Temposchwankungen auf dem Distraktor, außerdem schauen sie häufiger von ihren Aufgaben weg in Richtung Distraktor als Kinder mit hohem Strategiewissen. Diese letzte Ablenkbarkeit steht in besonderem Zusammenhang mit dem Untertest „Aufmerksamkeitskontrolle" (r = -.38, Kuhl & Christ, 1993, S. 24 ff.).

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Mit dem Selbstregulations-Strategientest für Kinder wurde ein kindgerechter Weg beschritten, Teilaspekte der Handlungskontrolltheorie von Kuhl – nämlich das Konzept der Selbstregulation – für die Forschung und praktische Anwendungen zu erschließen. Dieser spezifische Zugang erschwert die Überprüfung der Gütekriterien, einmal aufgrund der Unangemessenheit üblicher Reliabilitätsmaße, zum anderen aufgrund des Fehlens von Validitätskriterien. Den ersten vorliegenden Überprüfungen müssten hier weitere folgen, die die Einzelfallanwendung rechtfertigen. Ein plastischeres Bild der Nützlichkeit wäre durch mehr Informationen zu den nur kurz gestreiften möglichen therapeutischen Interventionen zu gewinnen.

Kommentar des ÖZBF

Der Test wird in der Regel gut von Kindern verstanden und macht ihnen Spaß. Um das Ergebnis abzusichern, können standardisierte Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrerinnen/Lehrern oder weitere Verfahren durchgeführt werden (z.B. CBCL 4-18, VBV 3-6, DEF oder FAVK[10]).

[10] Genauere Informationen unter www.testzentrale.de.

Literatur

Baumann, N. & Kuhl, J. (2003). Der Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder (SRKT-K) und Erwachsene und der Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 183-200). Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. (1983). Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Heidelberg: Springer.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), Action control: From cognition to behavior (S. 101-128). Heidelberg: Springer.

Kuhl, J. & Christ, E. (1993). Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). Test zur Erfassung Selbstregulatorischen Strategiewissens im Grundschulalter. Testmappe. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. & Kazen-Saad, M. (1988). A motivational approach to volition: Activation and deactivation of memory representations related to uncompleted intentions. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Hrsg.), Cognitive perspectives on emotion and motivation (S. 63-85). Dordrecht, NL: Martinus Nijhoff Pub.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman & R. Cudek (Hrsg.), Learning and individual differences: Abilities, motivation, and methodology (S. 343-374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1992). Der Selbstregulations- und Konzentrations-Test für Kinder (SRKT-K): Ein computerunterstütztes Verfahren zur Prozessdiagnostik der Selbstregulation. Göttingen: Hogrefe.

Waligora, K. (2000). Testbesprechung von Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) von Kuhl & Christ. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 49(9), 719-721.

2.19 SSKJ 3-8; Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter

Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). SSKJ 3-8. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Der SSKJ 3-8 erfasst Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Der SSKJ 3-8 besteht aus drei Teilen. Erfasst werden die (1) Stressvulnerabilität, (2) Stressbewältigungsstrategien und die (3) Stresssymptomatik, differenziert in physische und psychische Beschwerden. Im Zentrum stehen die Bewältigungsstrategien mit ihren fünf Subskalen „Suche nach sozialer Unterstützung", „Problemorientierte Bewältigung", „Vermeidende Bewältigung", „Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation".

Beschreibung

Der Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8; Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann & Klein-Heßling, 2006) dient der Erfassung des Stressgeschehens bei Kindern und Jugendlichen auf den Ebenen Stressvulnerabilität, Stressbewältigungsstrategien und Stresssymptomatik.
Der Test basiert im zentralen Teil auf Theorien aus der Stressbewältigung, insbesondere dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus, 1966; Lazarus & Cohen, 1978) und auf empirischen Forschungsergebnissen vorliegender Studien aus der Bewältigungsforschung (z.B. Causey & Dubow, 1992). Es lassen sich dabei problemzentrierte Strategien, die sich auf die Veränderung der Stresssituation richten, und emotionszentrierte Strategien, die sich auf die Regulation des emotionalen Stresses richten, unterscheiden (Lazarus & Folkman, 1984). Als weiteres Klassifizierungsmerkmal kommt die Aufmerksamkeitsausrichtung im Sinne von Annäherung (z.B. aktive Informationssuche) und Vermeidung (z.B. Bagatellisierung oder Ablenkung) zum Tragen, die auf kognitiver, emotionaler und Verhaltensebene den Umgang mit der stressauslösenden Situation beeinflusst (s. auch Roth & Cohen, 1986; Krohne, 1996). Grundlage für die Konzeption ist daher sowohl die Integration von problem- und emotionsorientierten Bewältigungsformen als auch von Vermeidungs- und Annäherungsstrategien (Eschenbeck, Kohlmann, Lohaus & Klein-Heßling, 2006, S. 132).

Der SSKJ 3-8 ist eine neu konstruierte und überarbeitete Version des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK; Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Heßling, 1996). Zielsetzung der Neubearbeitung ist v.a. eine bessere Differenzierung der Bewältigungsstrategien zu leisten, die nun statt auf drei auf fünf Subskalen erhoben wird (Suche nach sozialer Unterstützung, problemorientierte Bewältigung, vermeidende Bewältigung,

konstruktiv-palliative Emotionsregulation und destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation).

Eine weitere Differenzierung betrifft den Bereich der Stresssymptomatik, der bislang nur die physische Symptomatik erfasst hatte. In der neuen Version, dem SSKJ 3-8, wird nun auch die psychische Symptomatik mit drei Subskalen erfasst. Zudem wurde das Altersspektrum vom Kindesalter auf das Jugendalter ausgedehnt, sodass der Fragebogen nun für Kinder und Jugendliche der Jahrgangsstufen drei bis acht normiert ist (SSK: Jahrgangsstufen drei bis sechs; Lohaus et al., 2006, S. 4).

Das Erhebungsinstrument besteht aus insgesamt drei Teilen, nämlich (1) Skalen zur Erfassung der transsituationalen Stressvulnerabilität, (2) Bewältigungsstrategien und (3) Stresssymptomatik. Er erfasst zunächst die Vulnerabilität für Stress durch potenzielle Stressoren und in einem zweiten Teil die Bewältigungsstrategien, die eingesetzt werden, um mit situationalen Herausforderungen umzugehen. Im dritten Teil schließlich werden potenziell mit Stress verbundene physische und psychische Symptome erhoben. Dabei wird der Fragebogen im Sinne eines Stimulus-Response-Inventars eingesetzt (Eschenbeck et al., 2006, S. 132). Der Fragebogen enthält insgesamt 84 Items.

Teil 1: Stressvulnerabilität: Diese wird mit sechs Items auf einer vierstufigen Ratingskala (gar kein Stress, wenig Stress, viel Stress, sehr viel Stress) erfasst, wobei die Probandin/der Proband sich in eine spezielle Situation hineinversetzen soll („Stell dir vor, dass in der Klasse Gruppen gebildet werden und dich keiner in der Gruppe haben will.“).

Teil 2: Stressbewältigungsstrategien: Ein besonderer Fokus liegt auf der nun stärker differenzierten Skala zur Stressbewältigung, die sich in fünf Subskalen unterteilt:

(1) Suche nach sozialer Unterstützung
(2) problemorientierte Bewältigung
(3) vermeidende Bewältigung
(4) konstruktiv-palliative Emotionsregulation
(5) destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation

Die Subskalen beinhalten jeweils sechs Items, die auf einer fünfstufigen Ratingskala (nie, selten, manchmal, oft, immer) beantwortet werden. Als Vorgabe werden dafür zwei selbstwertbedrohende All-

tagssituationen aus dem sozialen und schulischen Bereich „Streit mit Freund/in“ und „Zu viele Hausaufgaben“ präsentiert, auf die sich die Items zur Bewältigung jeweils beziehen.

Teil 3: Stresssymptomatik: Die Stresssymptomatik („Wie ging es dir in der letzten Woche?“) wird auf einer dreistufigen Ratingskala mit sechs Items für die physische Symptomatik und jeweils vier Items für die psychische Symptomatik auf den drei Subskalen „Ärger“, „Traurigkeit“ und „Angst“ erfasst (Häufigkeit des Auftretens von Symptomen innerhalb der letzten Woche: keinmal, einmal, mehrmals).

Itembeispiele

Beispielitem Stressvulnerabilität:
Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

3. Stell dir vor, dass in der Klasse Gruppen gebildet werden und dich keiner in der Gruppe haben will. (Skala Stressvulnerabilität)

Beispielitems aus den Stressbewältigungsskalen (um den situativen Einleitungstext gekürzt):

1. ... dann erzähle ich einem Freund/Freundin, was passiert ist. (Skala Suche nach sozialer Unterstützung)
20. ... dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann. (Skala Problemorientierte Bewältigung)
26. ... dann tue ich so als ob mich das nichts angeht. (Skala Vermeidende Bewältigung)
22. ... dann versuche ich, etwas zur Entspannung zu tun. (Skala Konstruktiv-palliative Emotionsregulation)
10. ... dann rege ich mich total auf (Skala Destruktiv-Ärgerbezogene Emotionsregulation)

Beispielitems Stresssymptomatik:

5. Wie oft war dir übel? (Skala Physische Symptomatik)
15. Wie oft warst du zornig? (Skala Psychische Symptomatik, Subskala Ärger)
12. Wie oft warst du unglücklich? (Skala Psychische Symptomatik, Subskala Traurigkeit)
11. Wie oft warst du unruhig? (Skala Psychische Symptomatik, Subskala Angst)

Altersgruppe: 3.–8. Schulstufe
[Für Schüler/innen der Schulstufe 8 ist der Fragebogen nur eingeschränkt einsetzbar, da einige Items von den Jugendlichen als nicht altersgerecht empfunden werden (Lohaus et al., 2006, S. 5).]

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführung des Verfahrens nimmt ca. 30–40 Minuten in Anspruch. Eine Zeitgrenze ist nicht vorgesehen.
Das Verfahren kann als Einzel- oder Gruppentest durchgeführt werden.

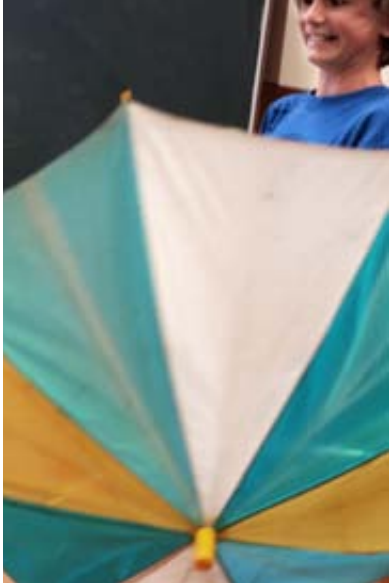
Lohaus et al. (2006) geben für ihr Verfahren schriftliche Kürzestinstruktionen mit Beispielitems vor. Zu Beginn der Erhebung wird eine kurze Instruktion zum Thema der Erhebung durch die Untersucherin/den Untersucher gegeben. Der Erhebungsbogen wird unter Anleitung der Anwenderin/des Anwenders in den drei Teilen nacheinander bearbeitet. Das Manual enthält Hinweise für eine kindgerechte Einleitung, benennt aber keinen konkreten Einleitungstext. Auf dem Deckblatt werden von den Kindern und Jugendlichen zunächst Name, Alter, Geschlecht und Klasse angegeben. Für die Durchführung werden dann jeweils die vorgegebenen Instruktionen für die einzelnen Teile der Erhebung vorgelesen, jeweils ein zugehöriges Beispielitem besprochen und Verständnisfragen geklärt. Für jüngere Kinder wird als Imaginationshilfe das Schließen der Augen und eine Vorstellung der Situation vorgeschlagen. Für die Bewältigungsstrategien werden die zwei vorgegebenen Situationen ebenfalls nacheinander bearbeitet. Im Manual (Lohaus et al., 2006, S. 27) finden sich weitere Durchführungshinweise für die Testleiter/innen, die insbesondere auf Bedingungen einer schulischen Erhebungssituation eingehen. So soll v.a. deutlich werden, dass es bei den Aussagen um keine „richtigen" oder „falschen" Antworten geht, die bewertet werden.

Sichere deutsche Sprachkenntnisse sind eine Voraussetzung für den Fragebogen. Etwaigen Verständnisschwierigkeiten soll durch Vorlesen bei jüngeren Kindern entgegengewirkt werden (Lohaus et al., 2006, S. 13). Zudem wird auf die möglichst kindgerecht zu gestaltende Einführung in das Thema der Erhebung hingewiesen, indem Begriffe wie „Stressbewältigung" vermieden werden sollen und mit kindgerechten Begriffen operiert werden soll. Zu spezifischen Voraussetzungen für die Testleiter/innen gibt es keine Angaben. Eine psychologische und/oder pädagogische Qualifikation erscheint sinnvoll, die Durchführung kann aber auch durch wissenschaftliche Hilfskräfte erfolgen.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es liegen nach Geschlecht und Klassenstufe differenzierte Normen (Prozentränge, Staninewerte) aus einer repräsentativen Zufallsstichprobe vor (N = 2.000 Kinder und Jugendliche der Klassen drei bis acht aus Regelschulen; Lohaus et al., 2006, S. 40–45). Angegeben werden Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen für beide Geschlechter und unterschiedliche Schulstufen (jeweils 3./4., 5./6., 7./8. Schulstufe; S. 38–39). Zum genauen Zeitpunkt der Normierung liegt keine Angabe vor.

Im ersten Auswertungsschritt werden zunächst die Itemwerte abgelesen und die Summen der einzelnen Itemwerte pro Skala aufaddiert und auf den Auswertungsbogen in eine dafür vorgesehene Tabelle eingetragen. Für die jeweiligen Subskalen zur Bewältigung liegen Auswertungsschablonen bei, die eine einfachere Auswertung der gemixt präsentierten Itemwerte ermöglichen. Für die Bewältigungsskalen werden die Rohwerte in eine zusätzliche Tabelle auf dem Auswertungsbogen eingetragen, so dass die jeweiligen Skalenwerte der einzelnen Bewältigungsstrategien für beide Situationen gesondert vorliegen. Entsprechend der Skalenrohwerte werden die Staninewerte und Prozentränge aus den Normtabellen des Auswertungsbogens abgelesen und auf dem Auswertungsbogen eingetragen. Die Ergebnisse können dann zur



besseren Anschaulichkeit in ein vorgegebenes, im Auswertungsbogen enthaltenes Profil übertragen werden. Es steht auch eine verbale Klassifikation der Staninewerte (bzw. Prozentränge) von „weit unterdurchschnittlich" bis „weit überdurchschnittlich" im Manual zur Verfügung (Lohaus et al., 2006, S. 24).

Es liegen farbig gestaltete Auswertungsschablonen für die Subskalen der Bewältigungsstrategien sowie für die Auswertung der drei Subskalen der psychischen Stresssymptomatik vor. Außerdem liegen der Testmappe Auswertungsbögen bei, auf denen die Rohwerte, Skalen- und Subskalenwerte, Staninewerte und Prozentränge notiert und auf ein Profil übertragen werden können.

Die Auswertung nimmt ca. 5–10 Minuten in Anspruch.

Testgüte

Objektivität
Bei dem Fragebogen handelt es sich um ein standardisiertes Verfahren. Die Durchführungsobjektivität ist durch schriftliche Instruktionen und Durchführungshinweise gewährleistet. Instruktionen zur Auswertung mittels vorliegender Schablonen und entsprechende Auswertungshinweise im Manual sichern die Auswertungsobjektivität. Interpretationsobjektivität wird durch die Normierung und ein daraus resultierendes Testprofil erreicht.

Reliabilität
Zum Nachweis der Zuverlässigkeit wurden sowohl die internen Konsistenzen mittels Cronbachs Alpha berechnet als auch nach zwei Wochen die Wiederholungsreliabilitäten überprüft. In der Normierungsstichprobe (N = 1.943–1.981) liegen die Alphas für die internen Konsistenzen der Skalen zwischen α = .66 und α = .89 und damit in einem Bereich von befriedigender bis guter Konsistenz. Die Werte für die Bewältigungsskalen liegen in einer Gesamtsstichprobe von N = 1.991 zwischen α = .68 und α = .88 (Eschenbeck et al., 2006, S. 137). Für die Gesamtskala liegt kein Cronbachs Alpha vor.

Die Retestreliabilitäten wurden an einer Stichprobe von N = 131 ermittelt und weisen Werte zwischen r_{tt} = .56 und r_{tt} = .82 für alle Subskalen auf (Lohaus et al., 2006, S. 14). Für die Subskalen zur Bewältigung liegen die Werte zwischen r_{tt} = .62 und r_{tt} = .82 (Eschenbeck et al., 2006, S. 137). Die niedrigeren Werte (r_{tt} = .56 bis r_{tt} = .67) beziehen sich auf die Subskalen zur „Psychischen Symptomatik". Zur Profilreliabilität finden sich keine Angaben.

Validität
Zur Überprüfung der Konstruktvalidität des Verfahrens wurden von Lohaus et al. (2006) Interkorrelationen der Fragebogenskalen auf Basis einer Analysestichprobe (N = 874–921) berechnet. Zusammengefasst ergeben sich niedrige bis mittlere Korrelationen. Hohe Werte auf der Stressvulnerabilitätsskala gehen dabei einher mit einer positiven signifikanten Korrelation mit der physischen (r = .35) und psychischen Stresssymptomatik (r = .38) und mit einer destruktiv-ärgerbezogenen emotionsregulierenden Bewältigungsstrategie (r = .25). Dabei zeigen sich aber auch positive signifikante Korrelationen mit der Suche nach sozialer Unterstützung (r = .29) und einer problemorientierten Bewältigung (r = .17; S. 14–15). Diese von den Autoren und der Autorin nicht erwarteten Zusammenhänge zwischen Stressvulnerabilität und Bewältigungsstrategien wurden dahingehend interpretiert, dass der Einsatz problemlösender Bewältigungsstrategien sowohl Ausdruck einer geringeren als auch stärkeren Vulnerabilität sein kann (S. 15). Interkorrelationen der jeweils korrespondierenden Bewältigungsskalen für die beiden vorgegebenen Situationen belegen ausreichend hohe Korrelationen (r = .40 bis max. r = .72 je nach Analysestichprobe) und lassen zugleich eine situationsspezifische Differenzierung zu (Lohaus et al., 2006, S. 16; Eschenbeck et al., 2006, S. 136–137). Zur Überprüfung der faktoriellen Validität wurde in einer Analysestichprobe (N = 931) eine Faktorenanalyse durchgeführt. Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation bestätigt durch eine deutliche fünffaktorielle Lösung die fünf Subskalen der Bewältigungsskala. Überdies zeigt eine Faktorkongruenzanalyse, die getrennte Faktoranalysen für die beiden vorgegebenen Situationen vergleicht, Koeffizienten von r = .94 bis r = .99, die das Ergebnis weiter absichern. Die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse der Stressvulnerabilitätsskala ergibt eine deutliche einfaktorielle Lösung. Auch für die Stresssymptomatik-Skala bestätigt sich eine vierfaktorielle Lösung, die konstruktionskonform ist. Weitere Kongruenzanalysen bestätigen die Faktorlösungen auch für die Geschlechter und über verschiedene Schulstufen (Lohaus et al., 2006, S. 17). Insgesamt ist die faktorielle Validität auf Basis der faktoranalytischen Ergebnisse gegeben (s. auch Eschenbeck et al., 2006, S. 135–136).

Die kriterienbezogene Validität wurde durch Korrelationen mit anderen Erhebungsinstrumenten überprüft (dritte Analysestichprobe N = 649, vierte Analysestichprobe N = 266). Bei der dritten Analysestichprobe wird der SSKJ 3-8 jeweils zusammen mit dem AFS (N = 171) und dem SVF-KJ (N = 235) untersucht, während in der vierten Analysestichprobe bei allen Schülerinnen und Schülern (N = 266) sowohl der SSKJ 3-8 als auch der HAPEF-K eingesetzt wurde.

Im Vergleich mit dem Angstfragebogen für Schüler (AFS; Wieczerkowski, Nickel, Janowski, Fittkau & Rauer, 1973) ergeben sich signifikante Korrelationen zwischen Stressvulnerabilität und Manifester Angst (r = .58) sowie Prüfungsangst (r = .51). Für die Stressbewältigung zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Angst (Prüfungsangst/Manifeste Angst) und Destruktiv-ärgerbezogener Emotionsregulation (r = .38 / r = .29). Tendenzen zur sozialen Erwünschtheit wurden eruiert, bleiben aber in ihrer Ausprägung in einem vertretbaren Rahmen (Lohaus et al., 2006, S. 18). Die aus dem Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K; Wagner & Baumgärtel, 1978) entnommenen Skalen zu Neurotizismus, Neurotischen Reaktionen auf Misserfolg

und Extraversion korrelieren erwartungsgemäß mit den Skalen zur Bewältigung. So korrelieren die Werte für die destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation mit der Neurotizismus-Skala (r = .39) und mit Neurotischem Verhalten als Reaktion auf Misserfolg (*r* = .34), während Extraversion mit der Suche nach sozialer Unterstützung (*r* = .41) und Problemorientiertem Bewältigungsverhalten (*r* = .56) einhergeht. Für die Stressvulnerabilität und die Stresssymptomatik zeigen sich erwartungsgemäß positive Zusammenhänge mit Neurotizismus (*r* = .32) und Neurotischen Reaktionen auf Misserfolg (*r* = .39; Eschenbeck et al., 2006, S. 139; Lohaus et al., 2006, S. 19). Insgesamt bestätigen sich hier die Skalen des SSKJ 3-8.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Der SSKJ 3-8 ist ein kindgerecht gestaltetes Erhebungsverfahren, das auf Erfahrungen der Vorgängerversion, des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK; Lohaus et al., 1996), zurückgreift. Gegenüber dem SSK werden nun fünf Stressbewältigungsstrategien differenziert und die Stresssymptomatik um psychische Symptome erweitert. Die Testentwicklung ist nachvollziehbar dargestellt. Verschiedene Ergebnisse zur Reliabilitäts- und Validitätsprüfung sind dokumentiert und belegen die Güte des Verfahrens. Schade ist nur, dass die Angabe zur internen Konsistenz der Gesamtskala fehlt. Die Auswertung ist dank beiliegender Auswertungsschablonen und Auswertungsbögen einfach und schnell. Die bereitgestellten Normen für die Geschlechter und die Schulstufen ermöglichen für die Anwenderin/den Anwender eine gute Einordnung von Ergebnissen, auch mit Hilfe einer verbalen Klassifikation. Insgesamt kann der Test für die verschiedenen beschriebenen Anwendungen empfohlen werden.

Kommentar des ÖZBF

Der SSKJ erlaubt eine reliable Analyse von Stressverarbeitungsstrategien und ist gut differenziert. Er liefert gute und brauchbare Ergebnisse und eignet sich in vielen Fällen als Entscheidungshilfe.

Literatur

Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. Journal of Clinical Child Psychology, 21, 47-59.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. Journal of Individual Differences, 28(1), 18-26.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2006). Die Diagnostik von Stressbewältigung mit dem „Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter" (SSKJ 3-8). Faktorielle und psychometrische Analysen. Diagnostica, 52(3), 131-142.

Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Meier, S. (2010). Mediennutzung als Bewältigungsstrategie von Kindern und Jugendlichen. Eine Erweiterung des SSKJ 3-8. Zeitschrift für Gesundheitspsycholo-

gie, 18(4), 185-189.
Hampel, P. (2001). Stressverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit atopischen Erkrankungen. Kindheit und Entwicklung, 10, 216-225.
Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ). Göttingen: Hogrefe.
Krohne, H. W. (1996). Angst und Angstbewältigung. Stuttgart: Kohlhammer.
Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw Hill.
Lazarus, R. S. & Cohen, J. B. (1978). Environmental stress. In J. Altmann & J. S. Wohlwill (Hrsg.), Human behaviour and the environment (S. 89-127). New York: Plenum Press.
Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). SSKJ 3-8. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). SSK. Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter. Göttingen: Hogrefe.
Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). KINDLR. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. Revidierte Form [Manual]. Hamburg: Universität, Abteilung für Medizinische Psychologie. Verfügbar unter http://www.kindl.org/daten/pdf/ManGerman.pdf [22.03.07].
Roth, S. & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. American Psychologist, 41, 813-819.
Saile, H. (2007). Testbesprechung des Fragebogens zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8) von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann, & Klein-Heßling. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 36(2), 142-143.
Seiffge-Krenke, I. & Nieder, T. (2001). Stress, Krankheit und Bewältigung: Bewältigen Jugendliche mit Diabetes Alltagsstressoren weniger kompetent als gesunde Jugendliche? Kindheit und Entwicklung, 10, 206-215.
Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.
Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler. Braunschweig: Westermann.

2.20 SVF-KJ; Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche

Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). SVF-KJ. Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.

Mit dem SVF-KJ soll die habituelle Stressverarbeitung 8- bis 13-jähriger Kinder und Jugendlicher erfasst werden. Folgende Subtests, die jeweils übergeordneten Sekundärtests zugeordnet sind, werden unterschieden: Günstige Stressverarbeitung (Stressreduktion): (a) Emotionsregulierende Bewältigung: (1) Bagatellisierung, (2) Ablenkung, Erholung; (b) Problemlösende Bewältigung: (3) Situationskontrolle, (4) Positive Selbstinstruktionen und (5) Soziales Unterstützungsbedürfnis. Zu den ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien, die zur Stressvermehrung führen, zählen (6) Passive Vermeidung, (7) Gedankliche Weiterbeschäftigung, (8) Resignation und (9) Aggression.

Beschreibung

Mit dem Stressverarbeitungsfragebogen für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ; Hampel, Petermann & Dickow, 2001) soll die habituelle Stressverarbeitung 8- bis 13-jähriger Kinder und Jugendlicher erfasst werden. Das Verfahren stellt eine Anpassung des von Janke und Erdmann für das Erwachsenenalter entwickelten Stressverarbeitungsfragebogens (SVF; Janke, Erdmann & Kallus, 1997) dar. Ziel der Konstruktion war es, ein Evaluationsinstrument für das von Hampel und Petermann (1998) entwickelte Anti-Stress-Training (AST) für Kinder zu erhalten (Hampel et al., 2001, S. 5). Verschiedenen Studien zufolge (z.B. Hurrelmann, 1990; Lohaus, 1990; Klein-Heßling, 1997) leiden bereits Grundschüler/innen unter Stresserlebnissen und zeigen psychische und physische Beanspruchungssymptome wie z.B. Schlafschwierigkeiten. Dass die Beziehung zwischen Stressor und Stressfolge jedoch nicht eindeutig ist, wird auf interindividuelle Unterschiede in der Stressbewältigungskompetenz der Kinder und Jugendlichen zurückgeführt (Compas & Phares, 1991; Hurrelmann & Maggs, 1995). Demzufolge kann eine günstige Stressverarbeitung als ein wesentlicher Schutzfaktor bei psychischen Belastungen angesehen werden (Scheithauer & Petermann, 1999). Da in der Kindheit noch die Möglichkeit gegeben ist, Handlungsroutinen zu verändern (u.a. Lösel, Kolip & Bender, 1992), sollen Defizite in der Stressbewältigungskompetenz möglichst frühzeitig diagnostiziert werden, um geeignete Interventionsmaßnahmen einleiten zu können (Hampel et al., 2001, S. 9).

Die Autorin und Autoren orientierten sich bei der Fragebogenerstellung an dem psychologischen Stresskonzept von Richard S. Lazarus, das die Bedeutung der subjektiven Sichtweise des Individuums bei der Bewältigung von belastenden Situationen betont (Lazarus & Launier, 1981; Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus, 1991; Lazarus, 1998). So nimmt Lazarus (1998) an, dass kognitive

Bewertungen zwischen der Belastung und der resultierenden Reaktion vermitteln und diese Reaktionen ausformen. Je nach vorgenommener Bewertung erfolgt die Auswahl der Bewältigungsmaßnahmen, die nach ihrer Funktion in zwei Kategorien unterschieden werden:

(1) Bei der problembezogenen Bewältigung wird die stressvolle Auseinandersetzung direkt verändert, indem entweder die Umwelt verändert wird oder die Person sich an die Umwelt anpasst.
(2) Bei der emotionsbezogenen Bewältigung hingegen werden stressbegleitende Emotionen wie Angst, Zorn oder Depression reguliert.

Nachdem im Manual der Stand der Stressforschung zusammengefasst wird und Probleme der Stressbewältigungsforschung thematisiert werden (Hampel et al., 2001, S. 12–18), erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit vorhandenen Instrumenten zur Erfassung der Stressbewältigung bei Erwachsenen sowie Kindern und Jugendlichen (S. 18–24). Darauf aufbauend werden die konzeptuellen Überlegungen zum SVF-KJ erläutert (S. 25 ff.):

(1) Zeitkonstanz der Verarbeitungsweisen
(2) Abhängigkeit der Stressverarbeitungsmaßnahmen von situativen Kontexten
(3) Multidimensionalität der Stressverarbeitung

Der SVF-KJ besteht aus 72 Items, die neun Subtests zugeordnet sind (4 Items pro Skala). Dabei werden mit je 36 Items zwei Stressorbereiche erfragt („Wenn mich andere Kinder unter Druck setzen…" und „Wenn mich etwas in der Schule unter Druck setzt…"). Jeder Subtest soll eine Stressverarbeitungsstrategie repräsentieren. Es werden fünf stressverringernde Strategien unterschieden, die aufgrund faktorenanalytischer Ergebnisse den sogenannten Sekundärtests „emotionsregulierende Bewältigung" und „problemlösende Bewältigung" zugeordnet werden (Hampel et al., 2001, S. 29).
Vier Subtests repräsentieren stressvermehrende Verarbeitungsstrategien. Die Probandin/Der Proband hat auf einer fünfstufigen Skala (0 = auf keinen Fall bis 4 = auf jeden Fall) anzugeben, wie sie/er mit Situationen umgeht, die sie/ihn „unter Druck setzen". Vor der Testbearbeitung werden die Probandin/der Proband anhand zweier Beispielitems auf dem Testbogen mit den Beantwortungsmodalitäten bekannt gemacht.

Günstige Stressverarbeitung (Stressreduktion):

(a) Emotionsregulierende Bewältigung:

(1) Bagatellisierung (BAG): Die Stärke, Dauer oder Gewichtung einer Belastung wird abgewertet.

(2) Ablenkung, Erholung (ABL): Sich von stressbezogenen Aktivitäten/Situationen ablenken bzw. passiv erholen.

(b) Problemlösende Bewältigung:

(3) Situationskontrolle (STK): Die Situation analysieren, Handlungen zur Kontrolle/Problemlösung planen und ausführen.

(4) Positive Selbstinstruktionen (POS): Man spricht sich selbst Kompetenz und Kontrollvermögen zu.

(5) Soziales Unterstützungsbedürfnis (SOUB): Informationelle Unterstützung suchen.

Ungünstige Stressverarbeitung (Stressvermehrung):

(6) Passive Vermeidung (VER): Sich vornehmen, Belastungen zu verhindern oder ihnen auszuweichen.

(7) Gedankliche Weiterbeschäftigung (GED): Sich gedanklich nicht lösen können, grübeln.

(8) Resignation (RES): Aufgeben mit Gefühlen von Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit.

(9) Aggression (AGG): Gereizt, ärgerlich, aggressiv reagieren.

Itembeispiele

Wenn mich andere Kinder unter Druck setzen und ich ganz aufgeregt bin, dann... / Wenn mich etwas in der Schule unter Druck setzt und ich ganz aufgeregt bin, dann...

(1) Bagatellisierung: ...sage ich mir: Alles halb so wild!

(2) Ablenkung: ...spiele ich etwas!

(3) Situationskontrolle: ...überlege ich, was ich tun kann!

(4) Positive Selbstinstruktion: ...sage ich mir: Ich kriege das in den Griff!

(5) Soziales Unterstützungsbedürfnis: ...frage ich jemanden um Rat!

(6) Passive Vermeidung: ...möchte ich am liebsten im Bett bleiben!

(7) Gedankliche Weiterbeschäftigung: ...kreisen meine Gedanken nur noch um diese Sache!

(8) Resignation: ...denke ich mir: Es hat sowieso keinen Zweck mehr!

(9) Aggression: ...nörgele ich an allem herum!

Altersgruppe: 8;0–13;0 Jahre

Hinweise zur Durchführung

Die Durchführungszeit beträgt 10–25 Minuten (je nach Alter und Lesefähigkeit). Der SVF-KJ kann einzeln oder in Gruppen durchgeführt werden. Er ist eine Anpassung des SVF (Janke et al., 1997) für Kinder und Jugendliche. Für eine Studie mit Eiskunstläuferinnen wurde der SVF-KJ um eine eislaufspezifische Situation erweitert. Außerdem wurde der SVF-KJ-ak („aktuelle Belastungssituation") entwickelt, um die in aktuellen Belastungssituationen eingesetzten Stressverarbeitungsstrategien zu erfassen.

Die Testleiterin/Der Testleiter sollte sich vor der Durchführung des SVF-KJ intensiv mit den theoretischen Aspekten des Fragebogens und der Testinstruktion vertraut machen. Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen sind wünschenswert. Die Probandinnen und Probanden sollten Deutsch als Muttersprache sprechen.

Hinweise zu Auswertung und Interpretation

Es liegen Normen (T-Werte, Prozentränge) nach Geschlecht und Schulklassen getrennt von *N* = 1.123 Kindern und Jugendlichen (8–14 Jahre; 597 weiblich, 526 männlich; Klassen 3–7) aus Hamburg, Niedersachsen und Bremen vor. Pro Jahrgang wurden mindestens 94 Personen untersucht, lediglich die 14-Jährigen waren nur mit 13 Schülerinnen und Schülern vertreten. Pro Klassenstufe belief sich die Stichprobengröße auf etwa 200. Eine geschlechts- und schulstufenspezifische Normierung wurde vorgenommen, da die SVF-KJ-Ergebnisse Geschlechts- und Alterseffekte gezeigt hatten (Hampel et al., 2001, S. 62, S. 73 f.). Das Erhebungsjahr wird nicht genannt.

Mittels Schablone wird für jedes Item der zugehörige Subtest ermittelt und der Punktwert auf dem Auswertungsbogen (getrennt nach Stressorbereich: S1 = andere Kinder, S2 = Schule) eingetragen. Durch Summieren werden Subtestrohwerte für jeden Bereich (maximal 16 Punkte) bzw. über beide Bereiche (maximal 32 Punkte) ermittelt. Die Subtestrohwerte können darüber hinaus zu situationsspezifischen Sekundärtests verdichtet werden (Hampel et al., 2001, S. 38). Auch können die Rohwerte und T-Werte in Profilbögen übertragen werden, um das individuelle Muster der Stressverarbeitung zu erfassen.
Eine Auswertung sollte dann nicht erfolgen, wenn mehr als ein Item pro Subtest und Situationsschilderung nicht oder falsch bearbeitet wurde (d.h. Obergrenze sind 9 fehlende Items je Fragebogensituation bzw. 18 fehlende Werte des Gesamtfragebogens). Fehlende Werte können durch Schätzung anhand der Werte der drei verbleibenden Items des jeweiligen Subtests ergänzt werden (S. 37 f.).

Schablonen erleichtern die Zuordnung der Items zu den Subtests, ein Auswertungsblatt erleichtert die Bestimmung der Sub- und Sekundärtestrohwerte. Als Interpretationshilfen stehen Prozentrangnormen und T-Werte zur Verfügung. Profilbögen erlauben die Erfassung des individuellen Musters der situationsspezifischen Stressverarbeitung (S1, S2) und der situationsüber-

greifenden Stressverarbeitung (S1 + S2). Außerdem werden kritische Differenzen angegeben (Hampel et al., 2001, S. 40).

Die Auswertung erfordert 5 Minuten.

Testgüte

Objektivität
Aufgrund der Fragebogenform mit gebundener Beantwortung und der wortwörtlich vorgegebenen Instruktion können Durchführung und Auswertung als objektiv gelten. Die Interpretationsobjektivität ist ebenfalls gegeben (Normen).

Reliabilität
Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) des SVF-KJ wurden anhand der Normierungsstichprobe von $N = 1.123$ Kindern und Jugendlichen (8–14 Jahre) berechnet. Für die situationsspezifischen Subtests lagen die Koeffizienten zwischen $\alpha = .62$ und $\alpha = .88$, für die situationsübergreifenden Subtests (Summierung der beiden Situationen) fielen sie mit Werten zwischen $\alpha = .71$ und $\alpha = .89$ deutlich höher aus. Ebenso ließen sich für die so genannten Sekundärtests höhere Werte ermitteln. Die Retestreliabilitäten nach 6 Wochen ($N = 872$) lagen für die situationsspezifischen Subtests zwischen $r_{tt} = .51$ und $r_{tt} = .62$, erhöhten sich jedoch, wenn die summierten Werte betrachtet wurden. So ergaben sich situationsübergreifend Retestreliabilitäten von $r_{tt} = .61$ und $r_{tt} = .70$ und für die „Sekundärtests" solche von $r_{tt} = .60$ bis $r_{tt} = .71$ (situationsspezifisch) bzw. $r_{tt} = .67$ bis $r_{tt} = .74$ (situationsübergreifend).

Validität
Der Normierungsstichprobe wurden zusätzlich zum SVF-KJ drei Subtests zu Art und Umfang der eingesetzten Stressbewältigungsstrategien des Fragebogens zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK; Lohaus, Fleer, Freytag & Klein-Heßling, 1996) vorgegeben. Nach einer Missing-data-Bereinigung beim SSK (vgl. Kriterien hierzu bei Hampel et al., 2001, S. 43) verblieb eine Stichprobe von $N = 843$ Probandinnen und Probanden. Zwischen dem SVF-KJ und den beiden Subtests „Suche nach sozialer Unterstützung" und „Problemlösendes Handeln" ergaben sich mittlere Korrelationen, die von der Autorin und den Autoren als Hinweise für eine hinreichende diskriminante Validität des SVF-KJ gewertet werden (S. 56). Erwartungsgemäß ergab sich außerdem keine Korrelation zwischen den inhaltlich unkorrelierten Subtests zur Emotionsregulierung.
Die Eigenständigkeit des SVF-KJ gegenüber den globalen Persönlichkeitsdimensionen „Neurotizismus" und „Extraversion" (gemessen mit dem Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder HAPEF-K; Wagner & Baumgärtel, 1978) ließ sich nachweisen. Zum Subtest „Reaktion auf Misserfolg" ergaben sich ebenfalls keine bedeutungsvollen Korrelationen.

Studien zur Vorhersagevalidität wurden bisher an sehr kleinen Stichproben durchgeführt (N = 20 Sportler/innen, $N = 30$ Schüler/innen; Hampel et al., 2001, S. 43 f., S. 56 ff.) und führten zu wi-

dersprüchlichen Ergebnissen. Diese werden von der Autorin und den Autoren allerdings auf die stärkere Stressbelastung in der ersten Studie zurückgeführt. So wurden dort Eiskunstläuferinnen im Zusammenhang mit einem Wettkampf untersucht, während in der zweiten Studie Schüler/innen vor und nach einer Klassenarbeit befragt wurden. Hampel (2000) sieht die Konstruktvalidität des SVF-KJ durch hohe positive Korrelationen zwischen einem ungünstigen Stressverarbeitungsstil und der Beanspruchungssymptomatik eine Woche vor dem Wettkampf sowie der allgemeinen psychischen Stressreaktivität belegt.

Die Änderungssensitivität wurde mit der ersten Version des SVF-KJ untersucht (Hampel et al., 2001, S. 59 ff.). 20 Schüler/innen nahmen an einem primärpräventiven Programm mit drei Sitzungen teil und füllten davor und danach den SVF-KJ aus. Die varianzanalytische Auswertung zeigte lediglich geringe Effekte des Trainings. Anders jedoch bei 10 Schülerinnen und Schülern, die an einer sekundärpräventiven Trainingsvariante teilnahmen. Hier ergaben sich für die schulische Bezugssituation eine Zunahme der positiven Selbstinstruktionen und eine Abnahme der passiven Vermeidungstendenzen nach dem Training. Eine weitere Studie mit der dritten Vorform ergab Hinweise darauf, dass je nach Interventionsform (autogenes Training vs. Anti-Stress-Training) unterschiedliche Stressverarbeitungsweisen günstig beeinflusst werden.

Kommentar der PSYNDEX-Testautorinnen und -autoren

Der SVF-KJ erfasst die Tendenz von 8- bis 13-jährigen Kindern und Jugendlichen, in Belastungssituationen mit bestimmten Stressverarbeitungsstrategien zu reagieren. Die Konstruktion des Fragebogens orientierte sich an dem für Erwachsene konzipierten SVF von Janke et al. (1997), welcher aus 19 (SVF) bzw. 20 Subtests (SVF 120) besteht, und bezog empirische Befunde zu Stressverarbeitungsstrategien von Kindern ein. Die Entwicklung der drei Vorformen bis zur Erstellung der Endversion wird im Manual nachvollziehbar erläutert. Leider bleibt jedoch die ursprüngliche Itemauswahl im Dunkeln. So wird nicht deutlich, ob die aus dem SVF übernommenen Subtestbezeichnungen auch mit der Übernahme von Items einherging oder ob diese gänzlich neu formuliert wurden. Die Reliabilitäten auf der situationsspezifischen Ebene fallen etwas gering aus, sodass die Psyndex-Testautoren zu Recht empfehlen, individuelle Veränderungen bezüglich der einzelnen Belastungssituationen vorsichtig zu interpretieren (Hampel et al., 2001, S. 54). Die Validität des SVF-KJ kann im Wesentlichen als gesichert gelten. So bestätigten Faktorenanalysen die angenommene Faktorenstruktur im Groben sowohl auf situationsspezifischer Ebene als auch situationsübergreifend. Allerdings konnte die Zuordnung zu den drei Sekundärtests (emotionsregulierende Bewältigung, problemlösende Bewältigung und ungünstige Stressverarbeitungsstrategien) nicht eindeutig nachgewiesen werden. Die Konstruktvalidität konnte mit verschiedenen Untersuchungen belegt werden. Weitere Studien zur Vorhersagevalidität und Änderungssensitivität an größeren Stichproben werden von Hampel et al. (2001, S. 61) in Aussicht gestellt. Insgesamt kann der SVF-KJ als sorgfältig empirisch überprüftes Instrument gelten, das für Kinder mit ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien von hohem praktischen Nutzen sein kann, wenn denn entsprechende Hilfemaßnahmen eingeleitet werden.

Kommentar des ÖZBF

Der SVF-KJ lässt eine differenzierte Analyse von Stressverarbeitungsstrategien zu und sollte bei schulpsychologischen Untersuchungen aufgrund seiner Differenzierung zum Thema Stressverarbeitung anderen Verfahren vorgezogen werden. Er liefert gute und brauchbare Ergebnisse und eignet sich in vielen Fällen als Entscheidungshilfe.

Literatur

Compas, B. E. & Phares, V. (1991). Stress during childhood and adolescence: Sources of risk and vulnerability. In E. M. Cummings, A. L. Greene & K. H. Karraker (Hrsg.), Life-span developmental psychology – Perspectives on stress and coping (S. 111-129). Hillsdale: Erlbaum.

Götz, T. (2003). Testbesprechung des Stressverarbeitungsfragebogens von Janke & Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ) von Hampel, Petermann & Dickow. Diagnostica, 49(3), 136-140.

Hampel, P. & Petermann, F. (1998). Anti-Stress-Training für Kinder. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hampel, P. (2001). Streßverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit atopischen Erkrankungen. Kindheit und Entwicklung, 10(4), 216-225.

Hampel, P., Dickow, B. & Petermann, F. (2002). Reliabilität und Validität des SVF-KJ. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23(3), 273-289.

Hampel, P. (2000). Zur Konstrukt- und Vorhersagevalidität des Stressverarbeitungsfragebogens für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ): Eine Pilotstudie in einer sportlichen Leistungssituation bei Jugendlichen. Psychologie und Sport, 7(3), 96-110.

Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). SVF-KJ. Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.

Hampel, P., Rudoph, H., Stachow, R., Laß-Lentzsch, A. & Petermann, F. (2005). Coping among children and adolescents with chronic illness. Anxiety, Coping, and Stress, 18(2), 145-155. [English items included S. 149: Subscales and items of the German Coping Questionnaire for Children and Adolescents].

Hörmann, K. (2001). Testbesprechung des SVF-KJ. Streßverarbeitungsfragebogens von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche von Hampel, Petermann & Dickow. Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 12(4), 198.

Hurrelmann, K. (1990). Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K. & Maggs, J. L. (1995). Health impairments in adolescence: The biopsychosocial 'costs' of the modern life-style. In G. Neubauer und K. Hurrelmann (Hrsg.), Individualization in childhood and adolescence (S. 53-70). Berlin: DeGruyter.

Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1997). Streßverarbeitungsfragebogen (SVF mit SVF 120). Göttingen: Hogrefe.

Klein-Heßling, J. (1997). Stressbewältigungstraining für Kinder: eine Evaluation. Tübingen: dgvt-Verlag.

Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R. S. (1998). Coping from perspective of personality. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 19, 213-231.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. E. Appley & R. Trumbull (Hrsg.), Dynamics of stress. Physiological, psychological, and social perspectives (S. 63-80). New York: Plenum Press.

Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 213-259). Bern: Huber.

Lohaus, A. (1990). Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern. Göttingen: Hogrefe.

Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK). Göttingen: Hogrefe.

Lösel, F., Kolip, P. & Bender, D. (1992). Stress-Resistenz im Multiproblem-Milieu. Sind seelisch widerstandsfähige Jugendliche „Superkids"? Zeitschrift für Klinische Psychologie, 21, 48-63.

Rossmann, P. & Pichler-Janisch, P. (1998). Zur Mutter-Kind-Übereinstimmung bei der Beurteilung von Depressivität, Neurotizismus und Extraversion von Kindern mittels DTK und HANES-KJ. Diagnostica, 44, 182-188.

Rudolph, H., Petermann, F., Laß-Lentzsch, A., Warnken, A. & Hampel, P. (2002). Streßverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit Krebs. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51, 329-340.

Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kindheit und Entwicklung, 8, 3-14.

Stauber, T., Petermann, F., Bachmann, H. & Hampel, P. (2005). Stressverarbeitung und Lebensqualität bei funktioneller Harninkontinenz im Kindesalter. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 13(1), 12-20.

Unnewehr, S. (1992). Psychische Störungen und Angstsensitivität bei Kindern von Patienten mit einem Paniksyndrom. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Marburg.

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.

Zusammenfassung

Die Diagnostik von Persönlichkeitsmerkmalen wie Selbstkonzept, Angst oder Motivation sollte im Rahmen der schulischen Begabungsdiagnostik keinesfalls ausgeklammert werden. Die in Kapitel 2 vorgestellten gängigen diagnostischen Instrumente erlauben eine verlässliche Aussage zu verschiedenen nicht-klinischen, im Schulkontext relevanten, Persönlichkeitsmerkmalen und können Entscheidungen im schulischen Kontext erleichtern bzw. stützen. Selbstverständlich sollte ein Explorationsgespräch und u.U. eine Verhaltensbeobachtung im Rahmen der diagnostischen Untersuchung inkludiert sein. Zusätzlich können für Entscheidungen Checklisten und nicht standardisierte Tests (z.B. TAT, Sceno) eingesetzt werden.

Gesamt-Literaturverzeichnis

Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale, I. P. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation.Journal of Abnormal Psychology, 97, 49-74.

Ambros, H. (1982). Anstrengungsvermeidungsverhalten bei Grundschülern in Abhängigkeit vom häuslichen Anregungs- und Leistungsdruckgehalt. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 4th edition. Washington, DC: American Psychiatric Association.

Angleitner, A. (1981). Teststatistische Kennwerte der Items aus 8 deutschsprachigen Persönlichkeitsfragebogen für Kinder und Jugendliche (Arbeitsberichte aus dem Projekt Persönlichkeitsfragebogen, Nr. 3). Universität Bielefeld, Abteilung für Experimentelle und Angewandte Psychologie.

Angleitner, A. & Löhr, F. J. (1980). Itemüberlappung zwischen Persönlichkeitsfragebogen als Problem für Validitätsschätzungen. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1, 127-136.

Balke, S. & Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Die Erfassung der motivationalen Orientierung – eine deutsche Form der Motivational Orientation Scales (MOS-D). Diagnostica, 41, 80-94.

Barrios, B. A. & O'Dell, S. L. (1989). Fears and anxieties. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Hrsg.), Treatment of childhood disorders (S. 167-221). New York: Guilford.

Bäuerle, S. (1985). Eine gemeinsame Faktorenanalyse der Persönlichkeitsinventare FPI, AFS und HANES. Unterrichtswissenschaft, 1985, 1, 89-94.

Bäuerle, S. & Kury, H. (1980). Bei Lehrern beliebte und unbeliebte Schüler. Die Deutsche Schule, 72, 354-363.

Baumann, N. & Kuhl, J. (2003). Der Selbstregulations- und Konzentrationstest für Kinder (SRKT-K) und Erwachsene und der Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 183-200). Göttingen: Hogrefe.

Beidel, D. C., Christ, M. A. & Long, P. J. (1991). Somatic complaints in anxious children. Journal of Abnormal Child Psychology, 19, 659-670.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Fink, C. M. (1996). Assessment of childhood social phobia: Construct, convergent and discriminative validity of the Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C). Psychological Assessment, 8(3), 235-240.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L. (1995). A new inventory to assess childhood social anxiety and phobia: The Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. Psychological Assessment, 7(1), 73-79.

Beidel, D. C., Turner, S. M. & Morris, T. L. (1998). Social Phobia and Anxiety Inventory for Children. Toronto: Multi Health Systems.

Bennett, M. & Gillingham, K. (1991). The role of self-focused attention in children's attributions of social emotions to the self. Journal of Genetic Psychology, 152, 303-309.

Berger, U. & Rockenbauch, K. (2005). Rezension der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Diagnostica, 51 (4), 207-211.

Bierhoff-Alfermann, D. (1978). Schulklassenzugehörigkeit und Zensurengebung. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 52-62.

Birkel, P. (1977). Leistungserwartung bei Klassenarbeiten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 59-81.

Bittmann, I. (1981). Über Selbstkonzepte von Kindern. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Frankfurt, Fachbereich Psychologie.

Bondy, C. (1966). Handbuch für den Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK). Bern: Huber.

Borchert, J. (1977). Über den Zusammenhang von sozialer Beliebtheit, perzipiertem Erziehungsverhalten und affektiven Schülermerkmalen: Eine empirische Untersuchung. Heilpädagogische Forschung, 7, 112-120.

Borchert, J. (1980). Affektive Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich von Haupt- und lernbehinderten Sonderschülern. Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 174-178.

Borchert, J. (1980). Die Anstrengungsvermeidung und ihre Rahmenbedingungen. In R.K. Silbereisen (Hrsg.). Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie (S. 351-353). Berlin: Universitätsverlag.

Borchert, J., Knopf-Jerchow, H. & Dahbashi, A. (1991). Testdiagnostische Verfahren in Vor-, Sonder- und Regelschulen. Ein kritisches Handbuch für Praktiker (Testkurzdarstellung AFS – Angstfragebogen für Schüler: S. 377-378). Heidelberg: Asanger.

Borchert, J. & Masendorf, M. (1975). Zum Bedingungsverhältnis von Sozialstatus, Erziehungsstil der Mutter und des Lehrers und affektiven Schülervariablen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22, 137-147.

Borkenau, P. & Ostendorf, P. (1993). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI). Göttingen: Hogrefe.

Bornmann, L. & Daniel, H.-D. (2000). Reliabilität und Konstruktvalidität des Kurzfragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Überprüfung der Testgütekriterien im Rahmen einer Mehrthemenbefragung unter Studierenden. Empirische Pädagogik, 14(4), 391-407.

Bös, K. (Hrsg. 2001), Handbuch Motorische Tests. Sportmotorische Tests, motorische Funktionstests, Fragebogen zur körperlich-sportlichen Aktivität und sportpsychologische Diagnoseverfahren (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage) (Testkurzdarstellung Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen FKK: S. 472-474). Göttingen: Hogrefe.

Bossong, B. (1995). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert, & Pelster. Göttingen: Hogrefe (Testrezension). Report Psychologie, 20 (9), 56.

Bottenberg, E. H. (1981). Prosoziales Verhalten bei Kindern: „Vorstellung von eigenem Helfen (VEH)", Persönlichkeitskontext und Dimensionen des elterlichen Erziehungsstils. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 30, 137-144.

Brandtstädter, J., Krampen, G. & Heil, F. E. (1986).Personal control and emotional evaluation of development in partnership relations during adulthood. In M. M. Baltes & P. B. Baltes (Hrsg.), The psychology of aging and control (S. 265-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1972). HANES. Göttingen: Hogrefe.

Buggle, F. & Baumgärtel, F. (1975). Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ) (2. Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Bühner, M. (2002). Leistungsmotivationsinventar (LMI) (Tests und Tools). Zeitschrift für Personalpsychologie, 1(4), 206-211.

Byrne, Z. S., Mueller-Hanson, R. A., Cardador, J. M., Thornton, G. C. III, Schuler, H., Frintrup, A. & Fox, S. (2003). Measuring achievement motivation: tests of equivalency for English, German, and Israeli versions of the Achievement Motivation Inventory. Personality and Individual Differences,

37, 203-217.

Castaneda, A., McCandless, B. R. & Palermo, D. S. (1956). The children's form of the Manifest Anxiety Scale. Child Development, 27, 317-326.

Cattell, R. B. & Scheier, J. H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety.New York: Ronald.

Cattell, R. B. & Scheier, I. H. (1963). Handbook for the IPAT Anxiety Scale (2nd ed.). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing.

Causey, D. L. & Dubow, E. F. (1992). Development of a self-report coping measure for elementary school children. Journal of Clinical Child Psychology, 21, 47-59.

Charlton, M., Zimmermann, B. & Engels, G. (1978). Forderung und Auslese in der Hamburger Orientierungsstufe. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 305-317.

Compas, B. E. & Phares, V. (1991). Stress during childhood and adolescence: Sources of risk and vulnerability. In E. M. Cummings, A. L. Greene & K. H. Karraker (Hrsg.), Life-span developmental psychology – Perspectives on stress and coping (S. 111-129). Hillsdale: Erlbaum.

Daseking, M., & Lemcke, J. (2006). Testrezension der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath und Stiensmeier-Pelster. Diagnostica, 52(1), 45-47.

Daseking, M., Lemcke, J. & Petermann, F. (2006). Testbesprechung der SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Kindheit und Entwicklung, 15(2), 129-132.

Denz, C., Schröder, C. & Eggert, D. (1980). Macht die Schule für Lernbehinderte ihre Schüler ängstlicher? Zeitschrift für Heilpädagogik, 31, 159-168.

Deusinger, I. M. (1986). Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN). Göttingen: Hogrefe.

Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23(4), 393-405.

Diemand, A., Becker, K. & Schuler, H. (1997). Vorhersage des Berufserfolgs durch standardisierte Verfahren der Potentialanalyse. Personal, 49, 524-528.

Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (1992). Internationale Klassifikation psychischer Störungen. Weltgesundheitsorganisation. Bern: Huber.

Dodge, K. A., Hope, D. A., Heimberg, R. G. & Becker, R. E. (1988). Evaluation of the social interaction self-statement test with a social phobic population. Cognitive Therapy and Research, 12, 211-222.

Doenhoff-Kracht, D. & Doenhoff, K. (1987). Schulangst und Lernbehinderung – eine empirische Studie. Heilpädagogische Forschung, 8, 142-163.

Dumke, D. & Heidbrink, H. (1980). Auswirkungen unterschiedlicher Förderung auf die Persönlichkeitsstruktur lernschwacher Schüler. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, 1-9.

Dweck, C. S. & Legett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Ebersbach, M. & Dalbert, C. (2003). Angstfragebogen für Schüler (AFS). In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 518-521). Berlin: Springer.

Eckert, C., Pelster, A., Stiensmeier-Pelster, J. & Schürmann, M. (1993). Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ): Fragebogenkonstruktion und erste Befunde zu den psychome-

trischen Eigenschaften. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Bielefeld.
Eggert, D. (1974). Eysenck-Persönlichkeits-Inventar (EPI). Göttingen: Hogrefe.
Eggert, D. (1997). Von den Stärken ausgehen. Dortmund: borgmann.
Eggert, D. & Bertrand, L. (2002). RZI – Raum-Zeit-Inventar – Entwicklung der räumlichen und zeitlichen Dimension bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter und deren Bedeutung für den Erwerb der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Dortmund: borgmann.
Eggert, D. & Peter, T. (1992). DIAS. Diagnostisches Inventar auditiver Alltagshandlungen. Dortmund: borgmann.
Eggert, D. & Ratschinski, G. (1993). DMB. Diagnostisches Inventar Motorischer Basiskompetenzen bei lern- und entwicklungsauffälligen Kindern im Grundschulalter. Dortmund: borgmann.
Eggert, D. & Reichenbach, C. (2004). Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für Sprachentwicklung und Kommunikation. Motorik, 27(1), 8-15.
Eggert, D., Reichenbach, C. & Bode, S. (2003). Das Selbstkonzept-Inventar für Kinder im Vorschul- und Grundschulalter. Theorie und Möglichkeiten der Diagnostik. Dortmund: borgmann.
Eggert, D. & Wegner-Blesin, N. (2000). DITKA. Diagnostisches Inventar taktil-kinästhetischer Alltagshandlungen von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter. Dortmund: borgmann.
Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. Educational Psychologist, 34, 169-189.
Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 628-644.
Epkins, C. C. (2000). Social Phobia and Anxiety Inventory for Children, Beidel, Turner, and Morris. In J. Maltby, C. A. Lewis & A. Hill (Hrsg.), Commissioned reviews of 250 psychological tests (Vol. 2) (S. 662-664). Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. Journal of Individual Differences, 28(1), 18-26.
Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., Lohaus, A. & Klein-Heßling, J. (2006). Die Diagnostik von Stressbewältigung mit dem „Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter" (SSKJ 3-8). Faktorielle und psychometrische Analysen. Diagnostica, 52(3), 131-142.
Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Meier, S. (2010). Mediennutzung als Bewältigungsstrategie von Kindern und Jugendlichen. Eine Erweiterung des SSKJ 3-8. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 18(4), 185-189.
Faber, G. (1992). Bereichsspezifische Beziehungen zwischen leistungsthematischen Schülerselbstkonzepten und Schulleistungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 24, 66-82.
Fahrenberg, J., Hampel, R. & Selg, H. (1984). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar (FPI). Göttingen: Hogrefe.
Fahrenberg, J., Selg, H. & Hampel, R. (1978). Das Freiburger Persönlichkeitsinventar FPI (3. Auflage). Göttingen: Hogrefe.
Faust, E., Helmke, A. & Wender, I. (1979). Einfluss von Modellverhalten und Leistungsangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 285-296.
Filipp, S.-H. & Brandstädter, J. (1975). Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. Psychologische Beiträge, 17, 406-417.

Finck, C. & Stöbel-Richter, Y. (2004). Testbesprechung von SPAIK. Sozialphobie- und Angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Diagnostica, 50(1), 58-60.

Fintrup, A. (1999). Development and testing of the US-American version of the "Hohenheim Test of Achievement Motivation (HLMT)". Unpublished master thesis, University of Hohenheim, Stuttgart, Germany.

Fischer, B., Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2004). Testbesprechung der SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation von Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36(1), 59-61.

Fydrich, T. (2002). SPAI. Soziale Phobie und Angst Inventar. In E. Brähler, J. Schumacher & B. Strauß (Hrsg.), Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie (S. 335-338). Göttingen: Hogrefe.

Gärtner-Harnach, V. (1972). Angst und Leistung. Weinheim: Beltz.

Gediga, G. & Rogner, J. (1980). Ist der Angstfragebogen für Schüler (AFS) faktoriell valide? In P. Wolff & M. Tuecke (Hrsg.), Bericht über die 4. Osnabrücker Arbeitstagung Psychologie Baltrum Oktober 1980. Osnabrück: Universität, Fachbereich Psychologie.

Gjesme, T. & Nygard, R. (1970). Achievement-related motives: Theoretical considerations and construction of a measuring instrument. Unpublished report, University of Oslo.

Göttert, R. & Kuhl, J. (1999). LM-Fragebogen. In F. Rheinberg & S. Krug (Hrsg.), Motivationsförderung im Schulalltag (S. 194-200). Göttingen: Hogrefe.

Götz, T. (2003). Testbesprechung des Stressverarbeitungsfragebogen von Janke & Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ) von Hampel, Petermann & Dickow. Diagnostica, 49(3), 136-140. Graf, A., Gerlach, A. L. & Melfsen, S. (2007). Fragebogen zur Erfassung sozial ängstlicher Kognitionen bei Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 35(4), 257-264.

Greve, H., Anderson, A.& Krampen, G. (2001). Self-efficacy and externality in adolescence: Theoretical conceptions and measurement in New Zealand and German secondary school students. Identity: An International Journal of Theory and Research, 1(4), 321-344. (Items des Inventory for the Measurement of Self-Efficacy and Externality: S. 332-333).

Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (2009). Dorsch Psychologisches Wörterbuch. Bern: Huber.

Haferkamp, J. (1989). Kontrollüberzeugungen und Einstellungen zu einer Behandlung: Eine empirische Untersuchung an alkoholauffälligen Inhaftierten. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, FB I – Psychologie.

Haferkamp, W. & Rost, D. H. (1980). Angst geht zur Grundschule. Die Deutsche Schule, 72, 119-134.

Hageböck, J. (1991). PSYMEDIA. Programmsystem für die psychometrische Einzelfalldiagnostik. Handanweisung und Disketten. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994). Computergestützte Diagnostik in der Psychologie. Die Entwicklung eines computerunterstützten Diagnosesystems für die Einzelfallhilfe in der schulpsychologischen Beratungsstelle. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994). DIASYS 1: Anwendungsbereich Schulpsychologie. Ein computergestütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologischen Beratungsstelle. Göttingen: Hogrefe.

Hageböck, J. (1994). DIASYS 1: Anwendungsbereich Schulpsychologie. Ein computergestütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologischen Beratungsstelle [Handanweisung

und Programmdiskette]. Göttingen: Hogrefe.

Hampel, P. (2000). Zur Konstrukt- und Vorhersagevalidität des Stressverarbeitungsfragebogens für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ): Eine Pilotstudie in einer sportlichen Leistungssituation bei Jugendlichen. Psychologie und Sport, 7(3), 96-110.

Hampel, P. (2001). Stressverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit atopischen Erkrankungen. Kindheit und Entwicklung, 10, 216-225.

Hampel, P., Dickow, B. & Petermann, F. (2002). Reliabilität und Validität des SVF-KJ. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 23(3), 273-289.

Hampel, P. & Petermann, F. (1998). Anti-Stress-Training für Kinder. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ). Göttingen: Hogrefe.

Hampel, P., Petermann, F. & Dickow, B. (2001). SVF-KJ. Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.

Hampel, P., Rudoph, H., Stachow, R., Laß-Lentzsch, A. & Petermann, F. (2005). Coping among children and adolescents with chronic illness. Anxiety, Coping, and Stress, 18(2), 145-155. [English items included S. 149: Subscales and items of the German Coping Questionnaire for Children and Adolescents].

Hansford, B. C. & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52, 123-142.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? Educational Psychologist, 33, 1-21.

Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Der Angstfragebogen für Schüler (AFS) von W. Wieczerkowski, H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau & W. Rauer. In K. A. Heller (Hrsg.), Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 201-202). Bern: Huber.

Heller, K. A. & Perleth, C. (1991). Der Anstrengungsvermeidungstest von B. Rollett & M. Bartram. In K.A. Heller (Hrsg.). Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung (S. 190). Bern: Huber.

Helmke, A. (1992). Selbstvertrauen und schulische Leistungen. Göttingen: Hogrefe.

Helmke, A. & van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: a longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 87, 624-637.

Hodapp, V. (1991). Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5(2), 121-130.

Hodapp, V., Laux, L. & Spielberger, C. D. (1982). Theorie und Messung der emotionalen und kognitiven Komponente der Prüfungsangst. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 3, 169-184.

Hodapp, V., Rohrmann, S. & Ringeisen, T. (2011). PAF. Prüfungsangstfragebogen. Göttingen: Hogrefe.

Höhler, J. (2006). Psychometrische Analyse einer revidierten Version des State-Trait-Angstinventars (STAI-R). Unveröffentlichte Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie.

Holling, H. & Otto, J. (1981). Der Einfluss kapazitätsbeanspruchender Motivationskomponenten auf

die Schulleistung. Zeitschrift für empirische und angewandte Psychologie, 28, 587-601.

Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). Intelligenzdiagnostik. Kompendien psychologische Diagnostik – Band 6. Göttingen: Hogrefe.

Hörmann, K. (2001). Testbesprechung des SVF-KJ. Streßverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche von Hampel, Petermann & Dickow. Musik-, Tanz- und Kunsttherapie, 12(4), 198.

Hossiep, R. & Mühlhaus, O. (2005). Personalauswahl und -entwicklung mit Persönlichkeitstests (Leistungsmotivations-Inventar, LMI: S. 60-65). Göttingen: Hogrefe.

Hubert, L. & Schultz, J. (1976). Quadratic assignment as a general data analysis strategy. British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 50, 190-241.

Hurrelmann, K. (1990). Familienstress, Schulstress, Freizeitstress. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim: Beltz.

Hurrelmann, K. & Maggs, J. L. (1995). Health impairments in adolescence: The biopsychosocial 'costs' of the modern life-style. In G. Neubauer und K. Hurrelmann (Hrsg.), Individualization in childhood and adolescence (S. 53-70). Berlin: DeGruyter.

Hussain, R. A. (1989). Die IPC-A-Skalen: Weiterentwicklung eines Messinstruments zur Erfassung von Kontrollorientierungen bei Alkoholikern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Trier, FB I – Psychologie.

Jäger, R. S. (1980). Testbesprechung: Arbeitsverhaltensinventar (AVI) von Thiel, Keller & Binder. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 27, 316-319.

Jäger, R. S. (1981). Einige Bemerkungen zum AVI sowie eine Kritik der Ausführungen von Thiel und Keller: Das Arbeitsverhaltensinventar (AVI). Ein Testinstrument zur Diagnose des Arbeitsverhaltens. Diagnostica, 27(3), 266-273.

Jäger, R. S. (1981). Testbesprechung: Arbeitsinventar (AVI). In R. S. Jäger, K. Ingenkamp & G. Stark (Hrsg.), Tests und Trends 1981. Jahrbuch der pädagogischen Diagnostik (S. 126-128). Weinheim: Beltz.

James, W. (1890). The principles of psychology. New York, NY: Holt.

Janke, W., Erdmann, G. & Kallus, W. (1997). Streßverarbeitungsfragebogen (SVF mit SVF 120). Göttingen: Hogrefe.

Janowski, A., Bärsch, W. & Gehrken, K. (1975). Materialsammlung zum Bundesfamilienbericht II. Unveröffentlichtes Manuskript. München.

Jopt, U. J. (1978). Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule. Zur Attribuierung von Schulleistungen. Bochum: Kramp.

Jopt, U. J. (1980). Leistungsmotiv und naivpsychologische Fähigkeitswahrnehmung bei Schülern. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 12, 75-87.

Kahl, T. N., Buchmann, M. & Witte, E. H. (1977). Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 9, 277-285.

Kastner-Koller, U. & Deimann, P. (2000). Keller, G. und Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI) (Testbesprechung). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32(4), 218-219.

Kaufhold, M. (2006). Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren

der Kompetenzerfassung (Das Leistungsmotivationsinventar – LMI, Schuler & Prochaska: S. 207-214). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaul, P. (1975). Prozessanalyse des Lernerfolgs. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Kassel.

Keith, N., Hodapp, V., Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Cross-sectional and longitudinal confirmatory factor models for the German Test Anxiety Inventory: A construct validation. Anxiety, Stress, and Coping, 16(3), 251-270.

Keller, G., Binder, A. & Thiel, R. D. (1981). Lern- und Arbeitsverhaltenstraining (LAT). Braunschweig: Westermann.

Keller, G. & Thiel, R.-D. (1998). Lern- und Arbeitsverhaltensinventar (LAVI). Göttingen: Hogrefe.

Khorramdel, L. & Kubinger, K.-D. (2004). The effect of speediness on personality questionnaires: an experiment on applicants within a job recruiting procedure. Psychological Science, 48(3), 378-397.

Kieschke, U. (2006). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In E. Fay (Hrsg.), Tests unter der Lupe 5. Aktuelle psychologische Testverfahren – kritisch betrachtet (S. 52-65). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Klein-Heßling, J. (1997). Stressbewältigungstraining für Kinder: eine Evaluation. Tübingen: dgvt-Verlag.

Köller, O. & Baumert, J. (1998). Ein deutsches Instrument zur Erfassung von Zielorientierungen bei Schülerinnen und Schülern. Diagnostica, 44, 173-181.

Köller, O., Klemmert, H., Möller, J. & Baumert, J. (1999). Eine längsschnittliche Überprüfung des Modells des internal/external frame of reference. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 128-134.

Krampen, G. (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). Zeitschrift für Soziologie, 8, 254-266.

Krampen, G. (1979). Hoffnungslosigkeit bei stationären Patienten. Medizinische Psychologie, 5, 39-49.

Krampen, G. (1980). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in Deutsch bei Hauptschülern. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 272-280.

Krampen, G. (1981). IPC-Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1984). Feldexperimentelle Prüfung der Effekte von Lehrerkommentaren zu Zensuren in Prüfungsarbeiten auf Schüler: Untersuchungsansatz, Untersuchungsstand, Ergebnisse der Vorerhebungen. Trierer Psychologische Berichte (Band 11, Heft 2). Trier: Universität, Fachbereich I, Psychologie.

Krampen, G. (1986). Zur Spezifität von Kontrollüberzeugungen für Problemlösungen in verschiedenen Realitätsbereichen. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen, 45, 67-85.

Krampen, G. (1987). Analysen der Antwortprozesse bei der Bearbeitung von Fragebogenitems. Diagnostica, 33, 289-300.

Krampen, G. (1987). Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1988). Toward an action-theoretical model of personality. European Journal of Personality, 2, 39-55.

Krampen, G. (1989). Mehrdimensionale Erfassung generalisierter und bereichsspezifischer Kontrollüberzeugungen. In G. Krampen (Hrsg.), Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (S. 100-106). Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1990). Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1991). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1993). Effekte von Bewerbungsinstruktionen und Subskalenextraktion in der Fragebogendiagnostik. Diagnostica, 39(2), 97-108.

Krampen, G., Effertz, B., Jostock, U. & Müller, B. (1990). Gender differences in personality: Biological and/or psychological? European Journal of Personality, 4, 303-317.

Krampen, G. & Fischer, M. (1988). Kontrollüberzeugungen in der Alkoholismusforschung. Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychopathologie und Psychotherapie, 36, 100-117.

Krampen, G. & Petry, J. (1987). Zur Behandlungsmotivation von Alkoholabhängigen. Diagnostica, 33, 144-155.

Krampen, G., Viebig, J. & Walter, W. (1982).Entwicklung einer Skala zur Erfassung dreier Aspekte von sozialem Vertrauen. Diagnostica, 28, 242-247.

Krampen, G. & Wünsche, P. (1984). Konstrukte und Indikatoren politischen Engagements (Trierer Psychologische Berichte 11, Heft 7). Universität Trier, FB I – Psychologie.

Kretschmann, R. (1974). Intelligenzfaktoren und „Neurotizismus" als intervenierende Variablen in der Schüler/Lehrer-Beziehung. Dissertation, PH Ruhr, Dortmund.

Krohne, H. W. (1996). Angst und Angstbewältigung. Stuttgart: Kohlhammer.

Krohne, H.-W. & Egloff, B. (1999). Das Angstbewältigungs-Inventar ABI. Frankfurt am Main: Swets.

Kuhl, J. (1983). Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. Heidelberg: Springer.

Kuhl, J. (1985). Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. In B. A. Maher (Hrsg.), Progress in experimental personality research (Vol. 13). New York: Academic Press.

Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.), Action control: From cognition to behavior (S. 101-128). Heidelberg: Springer.

Kuhl, J. & Christ, E. (1993). Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K). Test zur Erfassung Selbstregulatorischen Strategiewissens im Grundschulalter. Testmappe. Göttingen: Hogrefe.

Kuhl, J. & Kazen-Saad, M. (1988). A motivational approach to volition: Activation and deactivation of memory representations related to uncompleted intentions. In V. Hamilton, G. H. Bower & N. H. Frijda (Hrsg.), Cognitive perspectives on emotion and motivation. Dordrecht, NL: Martinus Nijhoff Pub.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1989). Self-regulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman & R. Cudek (Hrsg.), Learning and individual differences: Abilities, motivation, and methodology. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kuhl, J. & Kraska, K. (1992). Der Selbstregulations- und Konzentrations-Test für Kinder (SRKT-K): Ein computerunterstütztes Verfahren zur Prozessdiagnostik der Selbstregulation. Göttingen: Hogrefe.

Kury, H. & Bäuerle, S. (1975). Zur faktoriellen Struktur des AFS. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 22, 323-332.

Kury, H. & Bäuerle, S. (1977). Ein Beitrag zur Validierung der Hamburger Neurotizismus- und Extraversionsskala für Kinder und Jugendliche (HANES-KJ). Schweizerische Zeitschrift für Psycholo-

gie, 36, 195-210.
Kury, H. & Bäuerle, S. (1978). Eine gemeinsame Faktorenanalyse der AFS- und FPI-Skalen. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 25, 82-89.
Langeheine, R. (1978). Schulische Sozialisation und Schulangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 17-35.
Langeheine, R. & Andresen, N. (1980). Strukturelle Stabilität des AFS. Zeitschrift für empirische Pädagogik 4, 203-212.
Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw Hill.
Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press.
Lazarus, R. S. (1998). Coping from perspective of personality. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 19, 213-231.
Lazarus, R. S. & Cohen, J. B. (1978). Environmental stress. In J. Altmann & J. S. Wohlwill (Hrsg.), Human behaviour and the environment (S. 89-127). New York: Plenum Press.
Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. E. Appley & R. Trumbull (Hrsg.), Dynamics of stress. Physiological, psychological, and social perspectives (S. 63-80). New York: Plenum Press.
Lazarus, R. S. & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch (Hrsg.), Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen (S. 213-259). Bern: Huber.
Lazarus-Mainka, G. & Brinkmann, R. (1981). Prüfungsängstlichkeit, Schulleistung und soziale Beliebtheit. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 13, 227-235.
Lecky, P. (1945). Self-consistency. A theory of personality. New York, NY: Doubleday.
Leichner, R. (1983). Diagnostik. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie (S. 83). Weinheim: Beltz.
Leitenberg, H. (1990). Handbook of social evaluation anxiety. New York: Plenum Press.
Levenson, H. (1972). Distinctions within the concept of internal-external control. Proceedings of the Annual Convention of the APA, 7, 261-262.
Levenson, H. (1974). Activism and powerful others. Journal of Personality Assessment, 38, 377-383.
Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 20(3), 975-978.
Lienert, G. A. (1961). Testaufbau und Testanalyse. Weinheim: Beltz.
Lienert, G. A. & Raatz, U. (1994). Testaufbau und Testanalyse (5. überarbeitete Auflage). Weinheim: PVU.
Littig, K. E. & Knapp, A. (1978). Fachleistungsdifferenzierung und Schulangst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 2, 2-16.
Lohaus, A. (1990). Gesundheit und Krankheit aus der Sicht von Kindern. Göttingen: Hogrefe.
Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W. & Klein-Heßling, J. (2006). SSKJ 3-8. Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen: Hogrefe.
Lohaus, A., Fleer, B., Freytag, P. & Klein-Heßling, J. (1996). Fragebogen zur Erhebung von Stresserleben und Stressbewältigung im Kindesalter (SSK). Göttingen: Hogrefe.
Lohaus, A. & Oberdick, G. (1985). Zur Situationsspezifität des Selbstkonzepts von Kindern und Jugendlichen. In D. Albert (Hrsg.), Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psycho-

logie in Wien 1984 (Band 1, S. 418-419). Göttingen: Hogrefe.

Löhr, F. J. & Angleitner, A. (1980). Eine Untersuchung zu sprachlichen Formulierungen der Items in deutschen Persönlichkeitsfragebögen. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 1, 217-235.

Löhr, G. & Walter, A. (1974). Die LZ-Skala – Zur Erfassung der subjektiven Lebenszufriedenheit im Alter. Diagnostica, 20, 83-91.

Lösel, F., Kolip, P. & Bender, D. (1992). Stress-Resistenz im Multiproblem-Milieu. Sind seelisch widerstandsfähige Jugendliche „Superkids"? Zeitschrift für Klinische Psychologie, 21, 48-63.

Lück, H. & Timaeus, E. (1969). Skalen zur Messung manifester Angst (MAS) und sozialer Wünschbarkeit (SDS-E und SDS-MC). Diagnostica, 15, 134-141.

Mabe, P. A. & West, S. G. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. Journal of Applied Psychology, 67, 280-296.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. American Educational Research Journal, 23, 129-149.

Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond-effect on academic self-concept. Journal of Educational Psychology, 79, 280-295.

Marsh, H. W. (1990). Self-Description Questionnaire II [Manual]. Australia: University of Western Sydney.

Marsh, H. W. (1992). Self-Description Questionnaire III [Manual]. Australia: University of Western Sydney.

Marz, P., Dickenberger, D., Betsch, T. & Siebler, F. (1996). Selbstkonzept und Internalität – faktorielle Validität des Fragebogens zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK) bei einer ostdeutschen Stichprobe. Diagnostica, 42(4), 377-385.

Mead, G. H. (1963). Mind, self, and society. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Melfsen, S. (1998). Die deutsche Fassung der Social Anxiety Scale for Children Revised (SASC-R-D): Psychometrische Eigenschaften und Normierung. Diagnostica, 44, 1-11.

Melfsen, S., Florin, I. & Warnke, A. (2001). SPAIK. Sozialphobie und -angstinventar für Kinder. Göttingen: Hogrefe.

Melfsen, S., Walitza, S. & Warnke, A. (2006). The extent of social anxiety in combination with mental disorders. European Child & Adolescent Psychiatry, 15(2), 111-117.

Melfsen, S., Walitza, S. & Warnke, A. (2011). Psychometrische Eigenschaften und Normierung des Sozialphobie und -angstinventars für Kinder (SPAIK) an einer klinischen Stichprobe. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 39(6), 399-407.

Melfsen, S. & Warnke, A. (2003). Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK). In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 574-577). Berlin: Springer.

Menzel, S. (2003). Kinder-Angst-Test II von Thurner & Tewes. Kindheit und Entwicklung, 12(1), 52-53.

Meyer, W.-U. (1972). Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung (MEY-13, MEY-15). Bochum: Ruhr-Universität, Psychologisches Institut.

Miclaus, L. (2011). Das rumänische Leistungsmotivationsinventar und eine Vergleichsuntersuchung aus Rumänien, der Schweiz und Großbritannien. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), Potenziale der Personalpsychologie. Einfluss personaldiagnostischer Maßnahmen auf den Berufs- und Unternehmenserfolg (S. 239-248). Göttingen: Hogrefe.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Nolen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. Journal of Educational Psychology, 77, 683-692.

Niehusen, B. (1976). Kinder ausländischer Arbeitnehmer im interkulturellen Vergleich. Philosophische Dissertation. Hamburg.

Niemann, F. (2002). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In U. P. Kanning & H. Holling (Hrsg.), Handbuch personaldiagnostischer Instrumente (S. 373-379). Göttingen: Hogrefe.

Österreich, R. & Silbereisen, R.K. (1978). Untersuchungen zur Bekräftigungsüberzeugung: Zusammenhang mit Erziehungseinstellungen und kindlicher Angst. Zeitschrift für erziehungswissenschaftliche Forschung, 12, 234-247.

Oswald, W. D. & Fleischmann, U. M. (1986). Nürnberger Alters-Inventar (NAI). Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Pahn, C. & Balogh, B. (2009). Gibt es ein spezifisches Persönlichkeitsprofil für Sprachtherapeuten? Vergleich von Dimensionen der Leistungsmotivation und erbrachten Leistungen in der Logopädieausbildung – eine Studie an der EWS Rostock. Forum Logopädie, 24(1), 36-41.

Petermann, U. (2003). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK). Deutsche Ausgabe des Social Phobia and Anxiety Inventory for Children (SPAI-C) von Melfsen, Florin & Warnke. Kindheit und Entwicklung, 12(1), 55-57.

Petermann, U. & Petermann, F. (1989). Training mit sozial unsicheren Kindern. München: Psychologie Verlags Union.

Peterson, C., Semmel, L., Baeyer, C. v., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I. & Seligman, M. E. P. (1982). The Attributional Style Questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6, 287-300.

Pfaffendorf, P. (1984). Manual zum Computer-unterstützten Rechtschreibtraining (CURT-Programm). Hofheim: Selbstverlag.

Pohlmann, B. (2009). Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter mit SKSLF-8) von Rost, Sparfeldt & Schilling. Diagnostica, 55(2), 128-131.

Pollmann, T. (1996). Anstrengungsvermeidung - Erfassung und empirische Ergebnisse im Bereich der vorberuflichen Orientierung. In C. Spiel, U. Kastner-Koller & P. Deimann (Hrsg.). Motivation und Lernen aus der Perspektive lebenslanger Entwicklung (S. 195-205). Münster: Waxmann.

Prochaska, M. (1998). Leistungsmotivation – Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt. Frankfurt: Lang.

Prüssner, J. C., Gaab, J., Hellhammer, D. H., Lintz, D., Schommer, N. & Kirschbaum, C. (1997). Increasing correlations between personality traits and cortison stress responses obtained by data aggregation. Psychoneuroendocrinology, 22(8), 615-625.

Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). KINDLR. Fragebogen zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen. Revidierte Form [Manual]. Hamburg: Universität, Abteilung für Medizinische Psychologie. Verfügbar unter http://www.kindl.org/daten/pdf/ManGerman.pdf [22.03.07].

Rheinberg, F. & Krug, S. (1993). Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.

Rheinberg, F., Kühmel, B. & Duscha, R. (1979). Experimentell variierte Schulleistungsbewertung. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 1-12.

Rick, H. & Riedrich, F. W. (1979). Faktorielle Struktur der Neurotizismusskala (in den HANES-SK) und der Angstskalen (im AFS) bei verhaltensauffälligen Kindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 28, 59-61.

Riedrich, F. W. & Rick, H. (1978). Untersuchung zur klinischen Validität des AFS. Zeitschrift für klinische Pädagogik, 7, 186-193.

Rodenhausen, T. (1998). Grundlagen der computergestützten Diagnostik in der Schulpsychologie. Lengerich: Pabst.

Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Rogner, D., Krohne, H. W. & Johann to Settel, B. (1982). Zusammenhänge zwischen elterlichen Erziehungsstilmustern und Angstbewältigungsformen des Kindes. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14, 32-46.

Rollett, B. & Bartram, M. (1973). Über die Beziehung zwischen Arbeitszeit und Lernerfolg bei programmiertem Unterricht im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich. In H. Schmidt (Hrsg.). Zur Didaktik der Physik und Chemie. Hannover: Schrödel.

Rollett, B. & Bartram, M. (1974). Konstruktion eines Prüfverfahrens der Anstrengungsvermeidung als Prognoseinstrument für den Lernerfolg. In L. Eckensberger & U. Eckensberger (Hrsg.). Bericht über den 28. Kongress der DGPs Saarbrücken 1972 (S. 95-104). Göttingen: Hogrefe.

Rollet, B. & Bartram, M. (1977). Anstrengungsvermeidungstest. Braunschweig: Westermann.

Rossmann, P. (1993). Depressionstest für Kinder (DTK). Göttingen: Hogrefe.

Rossmann, P. & Pichler-Janisch, P. (1998). Zur Mutter-Kind-Übereinstimmung bei der Beurteilung von Depressivität, Neurotizismus und Extraversion von Kindern mittels DTK und HANES-KJ. Diagnostica, 44, 182-188.

Rost, D. H. (1977). Angstreduzierung durch Bekräftigungsverhalten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 15-39.

Rost, D. H. & Haferkamp, W. (1979). Zur Brauchbarkeit der AFS. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 183-210.

Rost, D. H. & Lamsfuss, S. (1992). Entwicklung und Erprobung einer ökonomischen Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 6, 239-250.

Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1997). Differentielles Leistungsangst Inventar (DAI). Frankfurt am Main: Swets.

Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts. Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). Diagnostica, 48(3), 130-140.

Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). DISK-Gitter mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten. Göttingen: Hogrefe.

Roth, H., Süllwold, F. & Berg, M. (1967). Problemfragebogen für Jugendliche. Deutsche Fassung des SRA Youth Inventory von H. H. Remmers & B. Shimberg. Göttingen: Hogrefe.

Roth, S. & Cohen, L. (1986). Approach, avoidance, and coping with stress. American Psychologist, 41, 813-819.

Rotter, J. B. (1954).Social learning and clinical psychology. New York, NY: Prentice Hall.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80/1, 609.

Rotter, J. B. (1982).The development and application of social learning theory. New York, NY: Präger.

Rudolph, H., Petermann, F., Laß-Lentzsch, A., Warnken, A. & Hampel, P. (2002). Streßverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen mit Krebs. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51, 329-340.

Saile, H. (2007). Testbesprechung des Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter (SSKJ 3-8) von Lohaus, Eschenbeck, Kohlmann, & Klein-Heßling. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 36(2), 142-143.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F. & Waite, R. R. (1958). A test anxiety scale for children. Child Development, 29, 105-113.

Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F. & Waite, R. R. (1958). Classroom observations of high and low anxious children. Child Development, 29, 287-295.

Sarges, W. & Wottawa, H. (Hrsg.) (2001). Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren (Testkurzdarstellung LMI Leistungsmotivationsinventar: S. 339-343). Lengerich: Pabst.

Sarimski, K. (2004). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Diagnostica, 50(3), 167-169.

Satow, L. & Schwarzer, R. (1999). OPTIM - Optimismus. Tests Info. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs selbstwirksame Schulen (S. 40-41). Berlin: Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.

Schauder, T. (1991). Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche. ALS. Weinheim: Beltz.

Schauder, T. (1996). Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (ALS). Manual (2. Auflage). Göttingen: Beltz.

Schauder, T. (2011). ALS. Die Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche (3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Schauder, T., Nagengast, H.-J. & Lietz, R. (1988). Das Lernen am Computer – Eine Validierungsstudie zum Computer-unterstützten Rechtschreibtraining (CURT). Zeitschrift für Heilpädagogik, 39, 860-867.

Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999). Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Kindheit und Entwicklung, 8, 3-14.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R. & Rost, D. H. (2006). Facetten schulischen Selbstkonzepts. Welchen Unterschied macht das Geschlecht? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20(1/2), 9-18.

Schilling, S. R., Sparfeldt, J. R., Rost, D. H. & Nickels, G. (2005). Schulische Selbstkonzepte – Zur Validität einer erweiterten Version des Differentiellen Selbstkonzept Gitters (DISK-Gitter). Diagnostica, 51(1), 21-28.

Schlösser, S. (2002). Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (FKK). In U. P. Kanning

& H. Holling (Hrsg.), Handbuch personaldiagnostischer Instrumente (S. 350-355). Göttingen: Hogrefe.

Schmidt-Atzert, L. (2001). Rezension des „Leistungsmotivationsinventars (LMI)" von Schuler & Prochaska (Instrumente der Arbeits- und Organisationspsychologie). Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 45 (3), 142-145.

Schmitt, S. (2004). Gruppenvergleiche und psychometrische Analysen einer revidierten Fassung des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Institut für Psychologie.

Schneewind, K. A. (1989). Eindimensionale Skalen zur Erfassung von Kontrollüberzeugungen bei Erwachsenen und Kindern. In G. Krampen (Hrsg.), Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen (S. 80-92). Göttingen: Hogrefe.

Schneewind, K. A., Schröder, G. & Cattell, J. B. (1983). Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF). Bern: Huber.

Scholz, G. & Schuler, H. (1993). Das nomologische Netzwerk des Assessment Centers: Eine Metaanalyse. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 37, 73-85.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2002). SESSKO. Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts. Göttingen: Hogrefe.

Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2003). Das Fähigkeitsselbstkonzept und seine Erfassung. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 3-14). Göttingen: Hogrefe.

Schönpflug, W. (1980). Anstrengungsvermeidung - Aus der Nähe betrachtet. In R. K. Silbereisen (Hrsg.). Bericht über die 4. Tagung Entwicklungspsychologie (S. 357-360). Berlin: Universitätsverlag.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2001). LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2003). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (S. 42-62). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2004). LMI. Leistungsmotivationsgesetz. In W. Sarges & H. Wottawa (Hrsg.), Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 481-485). Lengerich: Pabst.

Schuler, H. & Prochaska, M. (2007). Leistungsmotivationsinventar (LMI). In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis (2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 23-43). Stuttgart: Schäffer-Pöschel.

Schuler, H., Thornton, G. C. III, Frintrup, A. & Mueller-Hanson, R. (2004). AMI. Achievement Motivation Inventory [Complete test with technical and user's manual, a questionnaire, 20 score sheets, 20 score profiles (block), and a case]. Oxford: Test Agency.

Schulte, D. (1976). Psychodiagnostik zur Erklärung und Modifikation von Verhalten. In K. Pawlik (Hrsg.), Diagnose der Diagnostik (S. 149-176). Stuttgart: Klett.

Schwarzer, R. (1975). Schulangst und Lernerfolg. Düsseldorf: Schwann.

Schwarzer, R. (1979). Bezugsgruppeneffekte in schulischen Umwelten. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 153-166.

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 (S. 40-41). Berlin: Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.

Schwarzer, R. & Lange, B. (1980). Zur subjektiven Lernumweltbelastung von Schülern. Unterrichtswissenschaft, 4, 358-371.

Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung (SDBB). (2008). Label für Tests und Arbeitsmittel für den Anwendungsbereich der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Schweiz: DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten [PDF]. Online im Internet, URL: http://www.testraum.ch/Serie%2012/Label_DISK-GITTER%20II_081015.pdf [Stand: 19.10.2009].

Seiffge-Krenke, I. & Nieder, T. (2001). Stress, Krankheit und Bewältigung: Bewältigen Jugendliche mit Diabetes Alltagsstressoren weniger kompetent als gesunde Jugendliche? Kindheit und Entwicklung, 10, 206-215.

Seitz, W. & Rausche, A. (1976). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder PFK 9-14. Braunschweig: Westermann.

Seitz, W. & Rausche, A. (1992). Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren (PFK 9–14) (3., überarbeitete Auflage). Göttingen: Hogrefe.

Seligman, M. E. P., Peterson, C., Kaslow, N. J., Tannenbaum, R. L., Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1984). Attributional style and depressive symptoms among children. Journal of Abnormal Psychology, 93, 235-238.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.

Sirsch, U. (2003). Testbesprechung der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) von Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35(2), 122-126.

Spada, H. & Seidenstücker, G. (1980). Klinische Psychologie. Trends in Forschung und Praxis. In U. Baumann, H. Berbalk & G. Seidenstücker (Hrsg.), Klinische Psychologie. Trends in Forschung und Praxis (S. 158-160). Bern: Huber.Beim.

Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R., Rost, D. H. & Müller, C. (2003). Bezugsnormierte Selbstkonzepte? Zur Eignung der SESSKO. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 24(4), 325-335.

Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Hrsg.), Anxiety: Current trends in theory and research (S. 23-49). New York, NY: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1980). Test Anxiety Inventory ("Test Attitude Inventory"). Preliminary professional manual. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C. D., Gonzales, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B. & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Hrsg.), Stress and anxiety (Vol. 5, S. 167-192). New York, NY: Wiley.

Spinath, B. & Schöne, C. (2003). Ziele als Bedingungen von Motivation am Beispiel der Skalen zur

Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept (S. 29-40). Göttingen: Hogrefe.

Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2000). Zielorientierung und Leistung: Die Rolle des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten. In H. Metz-Göckel, B. Hannover & S. Leffelsend (Hrsg.), Selbst, Motivation und Emotion. Dokumentation des 4. Dortmunder Symposions für Pädagogische Psychologie (S. 44-55). Berlin: Logos.

Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2002). SELLMO. Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen: Hogrefe.

Stauber, T., Petermann, F., Bachmann, H. & Hampel, P. (2005). Stressverarbeitung und Lebensqualität bei funktioneller Harninkontinenz im Kindesalter. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 13(1), 12-20.

Steinmayr, R. (2008). DISK-GITTER mit SKSLF-8 – Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten von Rost, Sparfeldt & Schilling. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22(2), 165-169.

Steinmayr, R., Spinath, B. & Rindermann, H. (2010). TBS-TK Rezension: Differentielles schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter mit SKSLF-8). Report Psychologie, 35(1), 36-37.

Stiensmeier, J., Kammer, D., Pelster, A. & Niketta, R. (1985). Attributionsstil und Bewertung als Risikofaktor der depressiven Reaktion. Diagnostica, 31, 300-311.

Stiensmeier-Pelster, J. (1993). Attributionsstil und Depression bei Kindern und Jugendlichen. In L. Montada (Hrsg.), Bericht über den 38. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992 (Band 2, S. 376-385). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J. (1994). Attribution und erlernte Hilflosigkeit. In F. Försterling & J. Stiensmeier Pelster (Hrsg.), Attributionstheorie: Grundlagen und Anwendungen (S. 185-211). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J. (1995). Attribution, kritische Lebensereignisse und Depression im Kindes- und Jugendalter. Arbeiten aus der Arbeitseinheit Allgemeine Psychologie II. Universität Bielefeld.

Stiensmeier-Pelster, J. & Rheinberg, F. (2003). Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M. & Duda, K. (1989). Depressions-Inventar für Kinder und Jugendliche (DIKJ). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ) (Testmappe mit Handanweisung, Fragebögen und Auswertungsbögen). Göttingen: Hogrefe.

Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994). Der Attributionsstilfragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ): Untersuchungen zu seinen psychometrischen Eigenschaften. Diagnostica, 40(4), 329-343.

Stöber, J. (1999). Die Soziale-Erwünschtheitsskala-17 (SES-17): Entwicklung und erste Befunde zu Reliabilität und Validität. Diagnostica, 45(4), 173-177.

Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY: Norton.

Taylor, J. A. (1953). A personality scale of manifest anxiety. Journal of Abnormal and Social Psychology, 48, 285-290.

Taylor, J. A. (1956). Drive theory and manifest anxiety. Psychological Bulletin, 53, 303-320.

Thiel, R. D. & Keller, G. (1978). Das Arbeitsverhaltensinventar (AVI) – ein Testinstrument zur Diagnose des Arbeitsverhaltens. Diagnostica, 24, 329-340.

Thiel, R. D., Keller, G. & Binder, A. (1979). Arbeitsverhaltensinventar. Braunschweig: Westermann.

Thornton, G. C. III & Cigularov, K. P. (2011). Struktur und Formen von Facetten der Leistungsmotivation in verschiedenen Ländern: Wechselwirkungen von Theorie und Messung. In P. Gelléri & C. Winter (Hrsg.), Potenziale der Personalpsychologie. Einfluss personaldiagnostischer Maßnahmen auf den Berufs- und Unternehmenserfolg (S. 215-238). Göttingen: Hogrefe.

Thurner, F. (1970). Ängstlichkeit: Eine Persönlichkeitsvariable und ihre Auswirkungen. Psychologische Rundschau, 21, 187-213.

Thurner, F. (1978). Ängstlichkeit. In K. J. Klauer (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik, Band 2 (S. 427-437). Düsseldorf: Schwann.

Thurner, F. (2003). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II) – Drei Selbstbeurteilungsfragebögen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren. In J. Hoyer & J. Margraf (Hrsg.), Angstdiagnostik. Grundlagen und Testverfahren (S. 544-547). Berlin: Springer.

Thurner, F. & Tewes, U. (1969). Der Kinder-Angst-Test K-A-T. Göttingen: Hogrefe.

Thurner, F. & Tewes, U. (1975). Der Kinder-Angst-Test K-A-T. Ein Fragebogen zur Erfassung des Ängstlichkeitsgrades von Kindern ab 9 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

Thurner, F. & Tewes, U. (2000). Kinder-Angst-Test-II (KAT-II). Drei Fragebögen zur Erfassung der Ängstlichkeit und von Zustandsängsten bei Kindern ab 9 Jahren. Göttingen: Hogrefe.

Trudewind, C. (1976). Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In H. D. Schmalt & W. U. Meyer (Hrsg.). Leistungsmotivation und Verhalten (S. 193-219). Stuttgart: Klett. Trudewind, C., Geppert, H. & Börner, H (1979). Selbständigkeitserziehung durch den Lehrer. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 3, 235-251.

Trudewind, C. (2000). Rollet, B. & Bartram, M. (1998). Anstrengungsvermeidungstest (Testbesprechung). Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32 (1), 44-46.

Trudewind, C. & Kohne, C. (1982). Bezugsnorm-Orientierung der Lehrer und Motiventwicklung: Zusammenhänge mit Schulleistung, Intelligenz und Merkmalen der häuslichen Umwelt in der Grundschulzeit. Düsseldorf: Schwann.

Unnewehr, S. (1992). Psychische Störungen und Angstsensitivität bei Kindern von Patienten mit einem Paniksyndrom. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Marburg.

Unnewehr, S., Schneider, S. & Margraf, J. (Hrsg.) (1995). Kinder-DIPS. Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Springer.

Wagner, H. & Baumgärtel, F. (1978). Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder (HAPEF-K). Göttingen: Hogrefe.

Wagner, J. W. L. (1977). Fragebogen: Einstellung zur Schule für 4.–6. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wagner, J. W. L. (1977). Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.–6. Klassen. FSK 4-6. Weinheim: Beltz.

Waligora, K. (2000). Testbesprechung von Selbstregulations-Strategientest für Kinder (SRST-K) von Kuhl & Christ. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 49(9), 719-721.

Waligora, K. (2001). Testbesprechung des Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-J) von Stiensmeier-Pelster, Schürmann, Eckert & Pelster. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 50 (2), 144-147.

Waligora, K. (2002). Testbesprechung von Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) von Melfsen, Florin & Warnke. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 51(10), 817-819.

Waligora, K. (2003). Testbesprechung der Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO) (Neuere Testverfahren) von Schöne, Dickhäuser, Spinath & Stiensmeier-Pelster. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 52(6), 465-467.

Wechsler, S. W. & Tewes, U. (1983). Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder. Bern: Huber.

Westmeyer, H. (1972). Logik der Diagnostik. Grundlagen einer normativen Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer.

Widdel, H. (1977). Abhängigkeit schulischer Angst. Zeitschrift für Empirische Pädagogik, 1, 2-14.

Widdel, H. (1977). Attribuierungsfragebogen für Erfolg und Misserfolg in der Schule für 5.–7. Klassen. AEM 5-7. Weinheim: Beltz.

Widdel, H. (1977). Fragebogen zum schulischen Leistungsmotiv für 5.–7. Klassen. Weinheim: Beltz.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (1974). Angstfragebogen für Schüler (AFS). Braunschweig: Westermann.

Wieczerkowski, W., Nickel, H., Janowski, A., Fittkau, B. & Rauer, W. (2000). Angstfragebogen für Schüler (AFS) (1. Auflage 1974). Braunschweig: Westermann.

Wieczerkowski, W. & Schürmann, M. (1978). Klassische Testtheorie. In K. J. Klauer (Hrsg.), Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. (S. 41-58) Düsseldorf: Schwann.

Wilbert, J. (2011). Die Einsetzbarkeit der Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO) bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 62(1), 11-17.

Wine, J. D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I. G. Sarason (Hrsg.), Test anxiety: Theory, research, and applications (S. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ziegler, M., Schmidt-Atzert, L., Bühner, M. & Krumm, S. (2007). Fakability of different measurement methods for achievement motivation: questionnaire, semi-projective, and objective. Psychology Science, 49(4), 291-307.

Anhang 1 – Mustergutachten zu moderierenden Persönlichkeitsmerkmalen

Im Rahmen der Intelligenz- oder Aufmerksamkeitsdiagnostik hat sich die Diagnostik von moderierenden Persönlichkeitsmerkmalen vielfach bewährt.
Dieser Abschnitt beinhaltet daher zwei Mustergutachten, die eine Hilfe für die Erstellung von Gutachten im Rahmen der Diagnostik von schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen bieten sollen.

Die zwei Mustergutachten behandeln folgende Fragestellungen:

- Stressverarbeitung, Selbstwert, Ängste, schulbezogene Probleme
- Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Attributionsstil

Mustergutachten 1

Stressverarbeitung, Selbstwertgefühl, Ängste, schulbezogene Probleme

An
****

****

Klinisch-psychologisches Gutachten

Aus den erhobenen Daten und den Ergebnissen der psychologischen Untersuchung wird auf Wunsch der Eltern **** nachstehend Befund und Gutachten erstellt.

Grundlagen der Begutachtung waren die Verwertung der Untersuchungsdaten und die Angaben der Untersuchten und von Mutter und Vater.

Die Fragestellung der Eltern umfasste folgende Punkte:

- Stressverarbeitung
- Selbstwertgefühl
- (unbewusste) Ängste
- schulbezogene Probleme

Das psychologische Gutachten basiert auf:

- psychologische Untersuchung des Kindes mittels SVF-KJ, KAT-II und ALS
- Verhaltensbeobachtung
- Exploration
- Vorgabe von projektiven Testverfahren (Sceno)
- Interaktionsbeobachtung der Minderjährigen mit der Kindesmutter
- Interaktionsbeobachtung der Minderjährigen mit dem Kindesvater
- psychologisch-diagnostisches Interview mit der Kindesmutter
- psychologisch-diagnostisches Interview mit dem Kindesvater

Das psychologisch-diagnostische Interview/Exploration

Das psychologisch-diagnostische Interview ist eine Methode zur Erfassung diagnostisch relevanter Informationen im Gespräch und umfasst Anamnese bzw. Lebensgeschichte, Problembeschreibung und allgemeine Befindlichkeit. Neben dem Informationsgewinn hat das Gespräch auch die Funktion, einen persönlichen Eindruck von den betroffenen Personen zu gewinnen. Es wird in teilstrukturierter Form erhoben.

Verhaltens- und Interaktionsbeobachtung

Die Interaktionsbeobachtung ergänzt die Datengewinnung aus Interview und Testung und ist somit ein wichtiger Bestandteil des diagnostischen Erkenntnisprozesses. Die hier angewendetete spontane Verhaltensbeobachtung unter „natürlichen Lebensbedingungen" stellt einen Teil des Eindrucksbildungsprozesses dar, der letztlich gemeinsam mit den übrigen erhobenen Daten zum Befund führt.

Psychologische Testverfahren

SVF-KJ (Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche)

Der SVF-KJ prüft die situationsspezifische Stressverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen zwischen 8 und 13 Jahren. Neun Subtests erfassen Aspekte der dispositionellen Stressverarbeitung. Es wird zwischen stressreduzierenden und stressvermehrenden Strategien unterschieden, die jeweils durch vier Items repräsentiert werden. Die Items werden in Bezug auf eine fiktive soziale und schulische Belastungssituation erfragt. Somit resultieren insgesamt 72 Items. Folgende stressreduzierende Strategien werden erhoben: „Bagatellisierung", „Ablenkung/Erholung", „Situationskontrolle", „Positive Selbstinstruktionen" und „Soziales Unterstützungsbedürfnis". Als stressvermehrende Strategien werden „Passive Vermeidung", „Gedankliche Weiterbeschäftigung", „Resignation" und „Aggression" erfasst. Die neun Subtests lassen sich zu drei Sekundärtests verdichten, die als „Emotionsregulierende Bewältigung", „Problemlösende Bewältigung" und „Negative Stressverarbeitung" interpretiert werden können. Die Stressverarbeitungstendenzen können situationsspezifisch oder situationsübergreifend bestimmt werden.

KAT-II (Kinder-Angst-Test II)

Mit dem KAT-II kann der akute emotionale Erlebniszustand zu einem oder mehreren Zeitpunkten einer Angstepisode erfasst und ggf. miteinander verglichen werden.
Form P (Prospektiv) ermöglicht die Selbsteinschätzung akuter Erwartungsangst vor furchtbesetzten Ereignissen, z.B. vor Klassenarbeiten oder Arztbesuchen. Form R (Retrospektiv) erlaubt dem Schulkind im Anschluss an derartige Situationen, seine tatsächlich erlebten Angstreaktionen zu charakterisieren.

ALS (Aussagenliste zum Selbstbewusstsein für Kinder und Jugendliche)

Die ALS dient der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Durch die Methode der Selbstverbalisation können Art (Qualität) und Ausmaß (Quantität) des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit von verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie) bestimmt werden.

Projektive Tests

Projektive Tests gehören bei den psychologischen Tests zu den Methoden der indirekten Befragung. Bei den projektiven Tests sollen die Auskunftspersonen ihre subjektiven Wünsche und Vorstellungen in ihre Antworten „projizieren", sodass man aus den Antworten auf die Wünsche, auf das emotionale Erleben oder die Bindung schließen bzw. Verhalten prognostizieren kann. Sie beruhen auf der Annahme, dass die vom jeweiligen Testmaterial angeregten Deutungs-, Ergänzungs- und Gestaltungsprozesse von Personenmerkmalen abhängen, die diagnostisch bedeutsam sind (vgl. z.B. Spada & Seidenstücker, 1980, S. 158 ff.). Der Probandin/Dem Probanden wird Reizmaterial vorgelegt, das ihn veranlassen soll, Gedanken und Gefühle zu äußern. Dies ermöglicht es der Untersucherin/dem Untersucher, die Gedanken und Gefühle der Probandin/des Probanden zu erkennen und aus ihnen auf bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zu schließen (vgl. Leichner, 1983, S. 83).

Scenotest

Der Scenotest wurde speziell zur Erfassung unbewusster Probleme bei Kindern und Jugendlichen entwickelt. Er ist jedoch auch bei Erwachsenen und in Familiensitzungen anwendbar. Er gibt Hinweise auf bewusst verschwiegene oder der Reflexion nicht zugängliche Zusammenhänge und lässt allgemein Schlüsse auf die Einstellung gegenüber Menschen und Dingen der Welt zu. Biegbare Puppenfiguren und ein nach tiefenpsychologischen und dynamischen Gesichtspunkten ausgewähltes Zubehör – Tiere, Bäume, Symbolfiguren und Dinge, die im täglichen Leben bedeutungsvoll sind – dienen als standardisiertes Material. Sein hoher Aufforderungscharakter evoziert bei der Versuchsperson leicht eine Szenengestaltung, in der das Alltags- und Beziehungserleben, Ängste, Wünsche und Bewältigungsstrategien erkennbar werden können. In diagnostischer Hinsicht gibt der Scenotest daher schon bei Erstuntersuchungen Einblicke, die durch bewusste Befragung nicht zu gewinnen wären. Er kann speziell neurotische Störungen aufdecken und differenzialdiagnostische Überlegungen unterstützen. In der Therapie verhilft die Scenotest-Methode der Patientin / dem Patienten dazu, sich von ihren/seinen inneren Schwierigkeiten zu distanzieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Im „gezielten Scenotest" werden dem Aufbau der einzelnen Szenen affektbetonte Themen zugrundegelegt.

Literatur

Leichner, R. (1983). Diagnostik. In R. Asanger & G. Wenninger (Hrsg.), Handwörterbuch der Psychologie (S. 83). Weinheim: Beltz.

Spada, H. & Seidenstücker, G. (1980). Trends bei Deuteverfahren. In U. Baumann, H. Berbalk & G. Seidenstücker (Hrsg.), Klinische Psychologie: Trends in Forschung und Praxis. Band 3 (S. 158-217). Bern: Huber.

Befund und Gutachten

***** ist ein überdurchschnittlich intelligentes Kind. Sie erreichte im *** insgesamt 131 IQ-Punkte. Im konkreten Denken hat sie die vergleichsweise höchsten Punktzahlen und positioniert sich weit über dem Altersschnitt, im räumlichen Vorstellungsvermögen ist sie mit 116 IQ-Punkten ebenfalls überdurchschnittlich.

***** hat mit der situationsspezifischen Stressverarbeitung keine Probleme. Die stressreduzierenden Strategien in Belastungssituationen sind durchschnittlich bzw. überdurchschnittlich gut ausgeprägt. Auf den Skalen „Emotionsregulierende Bewältigung", „Problemlösende Bewältigung" und „Günstige Stressverarbeitung" erreicht ***** T-Werte zwischen 45 und 70. T-Werte zwischen 40 und 60 können als durchschnittlich gedeutet werden (68% der Population befinden sich auf der T-Skala zwischen 40 und 60), T-Werte größer als 60 als überdurchschnittlich. In sozialen Stresssituationen erreicht ***** auf allen 3 Skalen überdurchschnittliche T-Werte, in schulischen Stresssituationen sind die T-Werte im Altersschnitt. Herausragend hohe Werte erreicht ***** bei den positiven Selbstinstruktionen und der Bagatellisierung („denke ich mir, ist doch alles nicht so tragisch…").

Der Scenotest ergab, dass unbewusste Probleme und Ängste bei **** vorhanden sind, diesen aber die oben erwähnten Bewältigungsstrategien gegenüberstehen. Der akute emotionale Erlebniszustand zu einem oder mehreren Zeitpunkten einer Angstepisode ist bei ***** unauffällig. *****s Selbsteinschätzung akuter Erwartungsangst vor furchtbesetzten Ereignissen ähnelt der ihrer Altersgruppe und ist nicht auffällig. Das Selbstwertgefühl *****s in verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie) ist hingegen im Vergleich zu ihrer Altersgruppe überdurchschnittlich.

Mustergutachten 2

Lern- und Arbeitsverhalten, Leistungsmotivation, Attributionsstil

An
****

****

Klinisch-psychologisches Gutachten

Aus den erhobenen Daten und den Ergebnissen der psychologischen Untersuchung wird auf Wunsch des Vaters **** nachstehend Befund und Gutachten erstellt.

Grundlage der Begutachtung war die Verwertung der Untersuchungsdaten und das Gespräch mit dem Kindesvater.

Die Fragestellung umfasste folgende Punkte:

- Lern- und Arbeitsverhalten
- Leistungsmotivation
- Attributionsstil

Das psychologische Gutachten basiert auf:

- psychologische Untersuchung von *** mittels AVT, SELLMO-S, LAVI und ASF-KJ
- psychologisch-diagnostisches Interview mit dem Kindesvater

Das psychologisch-diagnostische Interview

Das psychologisch-diagnostische Interview ist eine Methode zur Erfassung diagnostisch relevanter Informationen im Gespräch und umfasst Anamnese bzw. Lebensgeschichte, Problembeschreibung und allgemeine Befindlichkeit. Neben dem Informationsgewinn hat das Gespräch auch die Funktion, einen persönlichen Eindruck von den betroffenen Personen zu gewinnen. Es wird in teilstrukturierter Form erhoben.

Psychologische Testverfahren

AVT (Anstrengungsvermeidungstest)

Ziel des Tests ist es, die schulbezogene Anstrengungsvermeidung und den Pflichteifer zu erfassen.

SELLMO (Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation)

Mit den Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation können diejenigen Zielorientierungen erfasst werden, die in Lern- und Leistungssituationen entscheidende Wirkungen ausüben. Die SELLMO erfassen anhand von 31 Items vier unterschiedliche Zielarten: Lernziele, Annäherungs-Leistungsziele, Vermeidungs-Leistungsziele und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung.

LAVI (Lern- und Arbeitsverhaltensinventar)

Das LAVI dient der differenzierten Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens. Jedes Item beschreibt eine typische Lern- und Arbeitssituation. Die 58 Items verteilen sich auf folgende Skalen: Arbeitshaltung (die grundsätzliche Bereitschaft der Schülerin/des Schülers zum pflichtbewussten, konzentrierten und gründlichen Lernen und Problemlösen), Stressbewältigung (die Fähigkeit der Schülerin/des Schülers, Lernprozessstörungen zu bewältigen) und Lerntechniken (die Fähigkeit der Schülerin/des Schülers zur wirksamen Verarbeitung des Lernstoffs).

ASF-KJ

Der ASF-KJ ist ein Selbsteinschätzungsfragebogen zur Erfassung des Attributionsstils. Es werden je acht positive und negative Ereignisse vorgelegt; für jedes Ereignis soll zunächst die Hauptursache benannt und diese anschließend hinsichtlich ihrer Lokalisation bzw. Internalität (internal vs. external), Stabilität und Globalität eingeschätzt werden. Getrennt für positive und negative Ereignisse werden 3 Kennwerte – für Internalität, Stabilität und Globalität der Attribution – ermittelt.

(1) Die Lokations- oder Internalitätsdimension gibt an, ob Ursachen in der eigenen Person (internal) oder in anderen Personen oder der Situation (external) gesehen werden.
(2) Die Stabilitätsdimension erfasst, inwieweit es sich um eine über die Zeit stabile (schwer veränderbare) oder eine labile (leicht veränderbare) Ursache handelt.
(3) Die Globalitätsdimension schließlich beschreibt, ob sich die Ursache auf verschiedene Bereiche bzw. Aufgaben beziehen lässt (global) oder ob sie nur Einfluss auf die aktuelle Aufgabe hat.

Befund und Gutachten

*** erreicht beim AVT einen Prozentrang von 92 auf der Skala Anstrengungsvermeidung. 92% der gleichaltrigen Kinder vermeiden demnach Anstrengung weniger als ***, 8% der gleichaltrigen Kinder haben hier höhere Werte. Auf der Pflichteifer-Skala erreicht er einen Standardwert von 105, welcher einem Prozentrang von 69 entspricht, hier liegt er im oberen Durchschnittsbereich. Bei den Zusatzitems zur Anstrengungsvermeidung gibt **** an, öfter Dinge zu vergessen, nur arbeiten zu können, wenn er sich vorher ausgeruht habe, in der Klasse nicht richtig aufpassen zu können und gerne im Bett bleiben zu wollen.

Beim SELLMO ergeben sich weit überdurchschnittliche Werte auf den Skalen Annäherungs-Leistungsziele (T= 83), Vermeidungsleistungsziele (T= 74) und Arbeitsvermeidung[1] (T= 66). **** sucht demnach Situationen, in denen er sein Können unter Beweis stellen kann und vermeidet Aufgaben, bei denen sich die eigene Kompetenz als unzureichend herausstellen könnte. Zusätzlich zeigt sich das Bemühen, möglichst wenig Arbeit in schulische Dinge zu investieren. Der Wert auf der Skala Lernziele ist mit T= 48 durchschnittlich. Gestellte Aufgaben werden von **** als Gelegenheit zum Lernen aufgefasst.

Beim LAVI erreicht **** auf der Skala Arbeitshaltung einen (noch) durchschnittlichen Wert von T= 43. Der Wert auf der Skala Stressbewältigung ist mit T= 32 weit unterdurchschnittlich. Es fällt ihm demnach sehr schwer, Lernprozessstörungen zu meistern. Der Wert auf der Skala Lerntechniken liegt mit T= 49 exakt im Durchschnittsbereich, d.h. **** hat nicht das Gefühl, den Lernstoff unwirksam zu verarbeiten. Mit der Stressbewältigung hat **** die größten Probleme, was sich auch bei der qualitativen Analyse zeigt. Hier gibt es sehr viele 1-Punkt-Antworten.

Beim ASF-KJ gibt **** als Grund für ein gutes Diktat an: „[weil] er dafür gelernt hat." Als Grund, warum sich die Eltern mehr um ihn kümmern, nennt er: „Weil sie sich bei mir einschleimen wollen." Die Klassensprecherfrage (wirst nicht gewählt) beantwortet er mit: „Vielleicht bin ich nicht gut geeignet für so etwas?". Die Antwort darauf, warum es sein könnte, dass er im Unterricht Dinge nicht versteht, ist: „Weil ich nicht interessiert bin." Die Sportunterrichtsfrage (jeder will dich in der Mannschaft haben) beantwortet er mit: „Weil ich in Sport gut bin.", weshalb er nicht zur Party eingeladen wird mit: „Weil wir nicht gerade die besten Freunde sind." Als Grund für gute Antworten im Unterricht

---

[1] Das Konzept der Arbeitsvermeidung ist deutlich vom Konzept der Anstrengungsvermeidung zu unterscheiden, da bei Letzterem angenommen wird, dass das Individuum durch den aktiven Einsatz bestimmter Strategien Anstrengungen in einem eingegrenzten Tätigkeitsbereich vermeidet, um negativen affektiven Konsequenzen zu entgehen. Bei der Arbeitsvermeidung geht es um die Neigung zur Vermeidung von Arbeit, ohne darin ein affektives Ziel zu vermuten.

nennt er die gute Vorbereitung, für das Verlieren eines Brettspiels, dass „der andere mehr Glück gehabt hat."
Das heißt, bei allen Fragen gibt **** an, dass der Grund an ihm selbst liegt. Der Internalitäts-Wert und Stabilitäts-Wert ist mit T= 78 überdurchschnittlich hoch. **** attribuiert durchwegs internal, unabhängig von der Art des Ereignisses und der Beeinflussbarkeit.

Eine lerntherapeutische Intervention wäre bei **** sinnvoll. Therapeutisch geführte Lernunterstützung mit Elementen der kognitiven Verhaltenstherapie (2-mal wöchentlich) über einen Zeitraum von ca. 2 Jahren sollte angedacht werden. Zusätzlich könnten Biofeedback-Behandlungen helfen, Stress abzubauen.

Eine Abklärung der Intelligenzleistung (KLI) und der Konzentrationsfähigkeit wird dringend empfohlen.

Anhang 2 – Testübersicht

Der folgende Abschnitt beinhaltet eine Kurzbeschreibung aller vorgestellten Verfahren mit einem Kommentar des ÖZBF (alphabetische Reihung nach Testkürzel).

AFS

Angstfragebogen für Schüler

Altersbereich	3.–10. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der AFS ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern unter drei Aspekten erfasst: Prüfungsangst (PA), allgemeine (manifeste) Angst (MA) und Schulunlust (SU). Ferner enthält der AFS eine Skala zur Erfassung der Tendenz von Schülerinnen und Schülern, sich angepasst und sozial erwünscht darzustellen (SE). Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T- und Prozentrangwerte Reliabilität: mäßig bis gut (α = .67 bis α = .85) Validität: Faktorielle Validität und Kriteriumsvalidität überprüft
Der AFS ist einfach formuliert, relativ kurz und erlaubt aufgrund der 6-stufigen Skala relativ genaue Aussagen zur Testperson. Die abgefragten Dimensionen sind im Zuge schulpsychologischer Diagnostik relevant. Die Möglichkeit, zusätzlich eine Fremdbeurteilung einzuholen und die Übereinstimmung zu prüfen, macht den AFS zu einem reliablen, validen und brauchbaren Instrument. *Ausführliche Beschreibung ab S. 18.*	

ALS

Aussagenliste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche

Altersbereich	8;0–15;11 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Die ALS dient der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen. Durch die Methode der Selbstverbalisation können Art (Qualität) und Ausmaß (Quantität) des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit von verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie, Heimgruppe) bestimmt werden. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Prozentrangwerte in Abhängigkeit von Geschlecht, Alter und Lebensfeld Reliabilität: sehr gut (α = .94) Validität: Konstruktvalidität überprüft Inhaltliche Validität gegeben
Die ALS bezieht sich auf die Bereiche Schule, Familie (Heim) und Freizeit. Im Rahmen der schulpsychologischen Diagnostik ist sie nur bedingt brauchbar zumal die Kinder diesen Test oft nicht gerne bearbeiten. Man kann im Einzelbereich (z.B. Schule) keine differenzierten Aussagen treffen. *Ausführliche Beschreibung ab S. 25.*	

ASF-KJ

Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche

Altersbereich	8;0–16;0Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der ASF-KJ ist ein Selbsteinschätzungsfragebogen zur Erfassung des Attributionsstils. Es werden je acht positive und negative Ereignisse vorgelegt: Für jedes Ereignis soll zunächst die Hauptursache benannt und diese anschließend hinsichtlich ihrer Lokation bzw. Internalität (internal vs. external), Stabilität und Globalität eingeschätzt werden. Getrennt für positive und negative Ereignisse werden 3 Kennwerte – für Internalität, Stabilität und Globalität der Attribution - ermittelt. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T- und Prozentrangwerte nach Situationsausgang und Attributionsstil getrennt Reliabilität: gut (α = .72 bis α = .81) [Stabilität und Globalität] bzw. schwach (α = .52 bis α = .57) [Internalität] Validität: Konstruktvalidität überprüft
Der Attributionsfragebogen für Kinder und Jugendliche ist eines der wenigen Verfahren, mit denen man den Attributionsstil in einer Testung erfassen kann. Die Rückmeldungen der getesteten Kinder und Jugendlichen sind unterschiedlich. Einige der jüngeren Kinder bezeichnen das Bearbeiten als „mühsam" oder bemängeln, dass sie die Fragen nicht gut verstehen würden. *Ausführliche Beschreibung ab S. 32.*	

AVI

Arbeitsverhaltensinventar

Altersbereich	ab 14;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Das Arbeitsverhaltensinventar will Lern- und Arbeitsstrategien im engeren Sinne sowie emotionale, motivationale und sozialpsychologische Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens erfassen. Es besteht aus 20 bipolaren Dimensionen mit je 10 Items, deren Beantwortung auf einer dreistufigen Skala erfolgt. Erfragt werden u.a. Anspruchsniveau, Bedürfnisaufschub, Erfolgs-, Lern- und Misserfolgsmotivation, Selbstwert, Denk- und Lernstil, Stressresistenz sowie Einstellung zur Schule. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Geschlechtsspezifische T-Werte Reliabilität: Cronbachs Alpha nicht angegeben, (Split-Half Reliabilität: α = .87 bzw. α = .92) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft, zusätzlich Kreuzvalidierung
Das AVI wird im Rahmen der schulpsychologischen Diagnostik aufgrund seiner Zielgruppe nur selten eingesetzt werden können, da diese Probleme in den meisten Fällen schon viel früher auffallen und abgeklärt werden. Für die Laufbahn- und Bildungsberatung sowie für die Planung von Arbeitsverhaltenstrainings eignet sich dieses Instrument allerdings ausgezeichnet. *Ausführliche Beschreibung ab S. 39.*	

AVT

Anstrengungsvermeidungstest

Altersbereich	10;0–15;11 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Ziel des Tests ist es, die schulbezogene Anstrengungsvermeidung zu erfassen. Eine zweite Skala ermittelt den schulischen Pflichteifer. Der Test eignet sich sowohl als Prognoseinstrument für schulischen Lernerfolg als auch als diagnostisches Hilfsmittel im Rahmen therapeutischer Interventionen bei Schulschwierigkeiten. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Prozentrang und Standardwertnormen getrennt nach Schultyp, Geschlecht und Klassenstufe Reliabilität: schwach bis gut (α = .69 bis α = .80) Validität: Kriteriumsvalidität geprüft

Der AVT erfasst die Tendenz, Anstrengungen routinemäßig auszuweichen, obwohl die Ergebnisse dieser Anstrengungen durchaus geschätzt würden. Das Verfahren ist originell und hat einen hohen praktischen Nutzen für die diagnostische Abklärung von habituellen Selbstregulationsproblemen bei Grundschülerinnen und-schülern. Beindruckend ist die facettenreiche Sammlung der Schüler/innen-Ausreden, die diesen Test besonders wertvoll machen. Auf theoretischer Ebene ist anzumerken, dass die Beschreibung der behandlungsbedürftigen Anstrengungsvermeidung eher auf volitionale Probleme schließen lässt, nicht auf motivationale (es wird hier als Motivsystem aufgefasst). Hier sollte man noch eine konzeptionelle Klärung vornehmen.

Ausführliche Beschreibung ab S. 42.

DISK-GITTER mit SKSLF-8

Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten

Altersbereich	7.–10. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem Differentiellen Schulischen Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter) und mit der Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten (SKSLF-8) liegt ein Verfahren vor, mit dem das fachspezifische Selbstkonzept in sechs verschiedenen Schulfächern sowie das allgemeine schulische Selbstkonzept erfasst werden kann. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte sowie Vertrauensbereiche, kritische Differenzen und Profildifferenzen, getrennt nach Geschlecht und Schultyp Reliabilität: sehr gut bzw. gut (α = .91 bis α = .95 – DISK Gitter) (α = .81 bis α = .83 – SKSLF) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft
Das DISK-Gitter und der SKSLF eignen sich für Beratungs- und Interventionszwecke hervorragend. Durch die Möglichkeit, das schulische Selbstkonzept schnell und trotzdem reliabel und valide zu erfassen, bietet sich dieser Fragebogen für die Schulpsychologie an. *Ausführliche Beschreibung ab S. 47.*	

DIASYS 1

Computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der schulpsychologischen Beratungsstelle

Altersbereich	4.–7. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	DIASYS 1 stellt ein computerunterstütztes Diagnosesystem für die Einzelfallhilfe in der Schulpsychologie dar. Allgemeine Ausgangsfragestellung ist die Beurteilung eines Kindes mit potenziellen Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Folgende Merkmalsbereiche können zur Abklärung dieser Fragestellung untersucht werden: kognitive Fähigkeiten/Intelligenz, Konzentration, (schulische) Leistungsmotivation, Angst (in Leistungssituationen), Einstellung zu Schule und Lernen, Persönlichkeit und Selbstkonzept. Einzeltest
Normen *Testgüte*	Normen: siehe einzelne Testverfahren Reliabilität: siehe einzelne Testverfahren Validität: siehe einzelne Testverfahren
DIASYS ist ein Computerverfahren und erspart der Testleiterin/dem Testleiter selbstverständlich Zeit bei der Datenauswertung. Die Rückmeldungen der Kinder, die damit arbeiten sind oftmals nicht positiv. Kritisiert werden die optische Gestaltung und – je nach Zusammenstellung – die lange Dauer der Durchführung. *Ausführliche Beschreibung ab S. 56.*	

FKK

Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen

Altersbereich	ab 14;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen können (1) das generalisierte Selbstkonzept eigener Fähigkeiten, (2) Internalität in generalisierten Kontrollüberzeugungen, (3) sozial bedingte Externalität und (4) fatalistische Externalität bei Jugendlichen und Erwachsenen erfasst werden. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrangwerte Reliabilität: mäßig bis gut (α = .70 bis α = .89) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft

Im theoretisch sehr klaren Manual wird explizit darauf hingewiesen, dass dieses Verfahren nur dann Erklärungs- und Prognosewert besitzt, wenn das zu erklärende Verhalten „als Handlung rekonstruierbar" ist (Krampen, 1991). Gemeint ist hier zielgerichtetes, bewusstseinsfähiges und kognitiv repräsentiertes Verhalten. Mit dieser Einschränkung erlaubt der FKK zu verstehen oder vorherzusagen, ob eine Person zu der Erwartung tendiert, durch eigenes Handeln erwünschte Ergebnisse zu erreichen. Da aber Handlungen nicht nur von der Wirksamkeitsüberzeugung sondern auch von der Attraktivität abhängen, empfiehlt es sich nicht, alleine mit Wirksamkeitsskalen Motivationsvorhersagen zu machen wenn man die Anreizseite nicht kennt.

Ausführliche Beschreibung ab S. 61.

HAPEF-K

Hamburger Persönlichkeitsfragebogen für Kinder

Altersbereich	9;0–13;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Fragebogen zur Selbst- und Fremdbeurteilung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen. Neben den beiden wesentlichsten übergeordneten Dimensionen zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit, Neurotizismus und Extraversion/Introversion, wurden als weitere Bereiche von großer praktischer Relevanz Ängstlichkeit, Aggression, Leistungsmotivation und die Neigung zu somatischen Symptomen psychogener Art einbezogen. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Stanine-Werte Reliabilität: gut (α = .84 bis α = .90) Validität: Kriteriumsvalidität geprüft
Der HAPEF-K ist für schulpsychologische Untersuchungen gut brauchbar und lässt unter anderem Aussagen zu emotional bedingten Leistungsstörungen und zur Reaktion auf Misserfolg zu, die gerade in Fragen zur Ab- oder Aufstufung von Schülerinnen und Schülern relevant sein können. Sinnvoll ist auch das mehrstufige Antwortformat. Für Kinder im Alter von 9 und 10 Jahren ist er nicht in allen Fällen geeignet (ADHS-Kindern ist der Fragebogen oft zu lange). *Ausführliche Beschreibung ab S. 67.*	

KAT-II

Kinder-Angst-Test II

Altersbereich	9;0–15;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der Kinder-Angst-Test II ist ein Selbstbeurteilungsfragebogen für Schulkinder ab 9 Jahren, der der Erfassung des dispositionellen Ängstlichkeitsgrades dient. Die eindimensionale Skala, die Ängstlichkeit als Eigenschaft misst, wurde durch zwei Angstzustandsskalen ergänzt, die die Selbsteinschätzung hinsichtlich „Erwarteter Angst" (Form P, Prospektiv) und „Erinnerter Angst" (Form R, Retrospektiv) ermöglichen. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Prozentrang-Werte, Stanine-Werte und Vertrauensintervalle nach Geschlecht Reliabilität: mäßig bis gut (α = .77 bis α = .81) Validität: Kriteriumsvalidität geprüft
Der KAT II kann bei schulpsychologischen Untersuchungen aufgrund der schnellen Durchführbarkeit gut verwendet werden. Als einziges Verfahren scheint er eher ungeeignet, in Kombination mit anderen Verfahren wie z.B. dem AFS unter Umständen sehr sinnvoll. *Ausführliche Beschreibung ab S. 71.*	

LAVI

Lern- und Arbeitsverhaltensinventar

Altersbereich	5.–10. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Das Verfahren zielt auf die Erfassung des Lern- und Arbeitsverhaltens von Schülerinnen und Schülern der Schulstufen 5–10 ab, denn oft stehen Lern- und Leistungsschwierigkeiten mit Defiziten im Arbeits- und Lernverhalten in Zusammenhang. Aufbauend auf einer differenzierten Diagnose werden entsprechende Interventionsmaßnahmen zur Modifikation defizitären Lern- und Arbeitsverhaltens vorgeschlagen. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte Reliabilität: mäßig bis gut (α = .72 bis α = .90) Validität: Kriteriumsvalidität geprüft
Das LAVI eignet sich hervorragend dafür, Arbeitseinstellung und Lerntechniken abzufragen. Die relativ lange Bearbeitungsdauer macht das Testen von aufmerksamkeitsgestörten Schülerinnen und Schülern jedoch schwierig. Für die Stressbewältigung ist der SVF KJ vorzuziehen. Ein brauchbares und sinnvolles Instrument für die schulpsychologische Diagnostik besonders in schwierigen Fällen. *Ausführliche Beschreibung ab S. 77.*	

LMI

Leistungsmotivationsinventar

Altersbereich	ab 16;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem LMI soll die berufsbezogene Leistungsmotivation erfasst werden. Es gibt 17 Skalen: (1) Beharrlichkeit, (2) Dominanz, (3) Engagement, (4) Erfolgszuversicht, (5) Flexibilität, (6) Flow, (7) Furchtlosigkeit, (8) Internalität, (9) Kompensatorische Anstrengung, (10) Leistungsstolz, (11) Lernbereitschaft, (12) Schwierigkeitspräferenz, (13) Selbstständigkeit, (14) Selbstkontrolle, (15) Statusorientierung, (16) Wettbewerbsorientierung, (17) Zielsetzung. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Staninewerte, Prozentrang-Werte und Standardwerte Reliabilität: niedrig bis gut (α = .68 bis α = .86) Validität: Kriteriumsvalidität geprüft

Der Test besteht aus 17 theoretisch recht heterogenen Subskalen und fragt möglichst viele Persönlichkeitsmerkmale ab. Es sollen motivationale Prädiktoren insbesondere beruflicher Leistung erfasst werden, unabhängig davon, ob sie theoretisch der Leistungsmotivation zuzuordnen sind oder nicht (für theoretische Forschung sollte man klären, welche Konstrukte tatsächlich zur Leistungsmotivation im engeren Sinn gehören). Das Verfahren eignet sich auch für die Schulpsychologie.

Ausführliche Beschreibung ab S. 81.

PAF

Prüfungsangstfragebogen

Altersbereich	ab 14;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der PAF dient der Erfassung relativ stabiler interindividueller Unterschiede bei der Prüfungsängstlichkeit und ihren Komponenten. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte bzw. Quantilwerte nach Geschlecht Reliabilität: gut (α = .88) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft
Der PAF sollte bei Fragen zum Thema Prüfungsangst unbedingt vorgegeben werden. Aufgrund der kurzen Bearbeitungsdauer eignet er sich sehr gut für eine erste diagnostische Abklärung von derartigen Fragen. *Ausführliche Beschreibung ab S. 88.*	

SELLMO

Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation

Altersbereich	4.–10. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Die SELLMO dienen der Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation bei Schülerinnen und Schülern der 4.–10. Schulstufe mit dem Ziel, Ursachen maladaptiven Verhaltens in Lern- und Leistungssituationen zu identifizieren. Der Fragebogen liegt als eine Version für Schüler/innen (SELLMO-S) und für Studierende (SELLMO-ST) vor, die inhaltlich identisch sind. Die Items sind folgenden vier Skalen zugeordnet: (1) Lernziele (Bestreben, eigene Kompetenzen zu erweitern) (2) Annäherungs-Leistungsziele (Wunsch, eigenes Wissen und Können zu zeigen) (3) Vermeidungs-Leistungsziele (Wunsch, unzureichende Kompetenzen zu verbergen (4) Arbeitsvermeidung (Bemühen, möglichst wenig Arbeit zu investieren) Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte für Schulstufen 4–6 und 7–10 Reliabilität: mäßig bis gut (α = .75 bis α = .82) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft
Die SELLMO werden oft und gerne nachgefragt. Man sollte bei der praktischen Anwendung nicht außer Acht lassen, dass mit der Zielorientierung lediglich 2 bis 4 anreizbesetzte Ergebnisfolgen herausgegriffen werden. Es gibt allerdings noch viele andere Folgen, um derentwillen man lernen kann (Rheinberg, 1989; Stöger, 2002). In der Praxis haben die beiden Skalen Vermeidungsleistungsziele und Anstrengungsvermeidung Relevanz, wobei die Anstrengungsvermeidung auch sehr gut mit dem AVT geprüft werden kann. *Ausführliche Beschreibung ab S. 94.*	

SESSKO

Skalen zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts

Altersbereich	4.–10. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Die SESSKO dienen der Erfassung des schulischen Fähigkeitskonzepts bei Schülerinnen und Schülern der 4.–10. Schulstufe mit dem Ziel, Ursachen maladaptiven Verhaltens in Lern- und Leistungssituationen zu identifizieren. Die Items sind entsprechend den theoretischen Überlegungen vier Skalen zugeordnet: (1) Schulisches Selbstkonzept – kriterial (2) Schulisches Selbstkonzept – individuell (3) Schulisches Selbstkonzept – sozial (4) Schulisches Selbstkonzept – absolut Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte Reliabilität: gut (α = .80 bis α = .88) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft

Mit dem bezugsnormorientierten Test lässt sich feststellen, ob Zweifel an der Kompetenz auf generalisierte Unterlegenheitsgefühle gegenüber anderen Personen zurückgehen oder auf die Wahrnehmung überhöhter Anforderungen. Daher ist der Fragebogen gerade für Beratungs- und Interventionszwecke sehr gut geeignet, da er Hinweise gibt, wie vorzugehen ist (Lernzielorientierung stärken bei niedrigen SK Sozialwerten, weniger anspruchsvolles Lernprogramm bei niedrigen SK Kriterialwerten). Aus theoretischer Sicht ist anzumerken, dass der SESSKO die Bezugsnormen eher unsystematisch variiert. Die Subskala „individuell" ist zudem aufgrund der Tatsache, dass hier Veränderungen im Fähigkeitsselbstkonzept geprüft werden theoretisch nicht unumstritten (Meyer, 1984). Die faktorenanalytische Überprüfung zeigt, dass sich diese Subskala von den anderen abspaltet (Sparfeld, Schilling, Rost & Müller, 2003).

Ausführliche Beschreibung ab S. 102.

SKI

Selbstkonzeptinventar

Altersbereich	ab 5;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem Selbstkonzept-Inventar soll das Selbstkonzept von Vor- und Grundschulkindern (evtl. auch von älteren Kindern) erfasst und gleichzeitig gefördert werden. Einzeltest
Normen *Testgüte*	Angaben zu Normen, Reliabilität und Validität nicht vorhanden
Der Test ist für Kinder sehr ansprechend und kann als sinnvolle Entscheidungshilfe bei Fragen zum Selbstkonzept dienen. Anzumerken ist allerdings, dass die Testgütekriterien von diesem Verfahren nicht erfüllt werden und dieses Instrument somit eher im Rahmen einer Exploration verwendet werden sollte. Ergeben sich hier Auffälligkeiten, sollten die Erkentnisse z.B. durch eine zusätzliche Befragung des Kindes (Selbstkonzeptfragebogen für Kinder), eine Elternbefragung oder eine Befragung der Kindergartenpädagogin/des Kindergartenpädagogen bzw. der Lehrerin/des Lehrers abgesichert werden. *Ausführliche Beschreibung ab S. 109.*	

SPAIK

Sozialphobie und -angstinventar für Kinder

Altersbereich	8;0–16;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem Sozialphobie und -angstinventar für Kinder (SPAIK) können kindliche Sozialphobien mittels Selbsteinschätzung erfasst werden. Die Items werden folgenden drei Aspekten zugeordnet: (1) Interaktionssituationen (2) Leistungssituationen (3) Kognitive und somatische Symptome Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte Reliabilität: sehr gut (α = .92) Validität: Kriteriumsvalidität und faktorielle Validität geprüft; konvergente und diskriminante Validität belegt
Mit dem SPAIK kann der Verdacht auf eine mögliche Sozialphobie empirisch belegt werden. Zur Überprüfung von Angst eignen sich der KAT II und der AFS ebenso gut. Für die Schulpsychologie ist der Test in Einzelfällen sicher hilfreich, wird aber aufgrund der Tatsache, dass Sozialphobien eher selten auftreten, verhältnismäßig wenig gebraucht werden. *Ausführliche Beschreibung ab S. 116.*	

SRST-K

Selbstregulations-Strategientest für Kinder

Altersbereich	1.–4. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der SRST-K prüft das kindliche Wissen darüber, welche Strategien prinzipiell in Situationen, die Selbstregulation erfordern, anzuwenden sind. Der Einsatz des SRST-K ist besonders dort indiziert, wo bestimmte Selbstregulationsdefizite, z.B. im schulischen oder familiären Umfeld, die Vermutung nahelegen, dass ein Kind nicht oder nur unzureichend in der Lage ist, einmal gefasste Entschlüsse in die Tat umzusetzen. Einzeltest
Normen *Testgüte*	Normen: Prozentrang-Werte und Stanine-Werte, getrennt nach Geschlecht und Klassenstufe Reliabilität: hinreichend (α = .71) Validität: nicht ausreichend geprüft
Der Test wird gut von den Kindern verstanden und macht ihnen Spaß. Um das Ergebnis abzusichern, können standardisierte Interviews mit Kindern, Eltern und Lehrerinnen/Lehrern oder weitere Verfahren durchgeführt werden (z.B. CBCL 4-18, VBV 3-6, DEF oder FAVK). *Ausführliche Beschreibung ab S. 123.*	

SSKJ 3-8

Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter

Altersbereich	3.–8. Schulstufe
Struktur *Kurz-beschreibung*	Der SSKJ 3-8 erfasst Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Erfasst werden die (1) Stressvulnerabilität, (2) Stressbewältigungsstrategien und die (3) Stresssymptomatik, differenziert in physische und psychische Beschwerden. Im Zentrum stehen die Bewältigungsstrategien mit ihren fünf Subskalen „Suche nach sozialer Unterstützung", „Problemorientierte Bewältigung", „Vermeidende Bewältigung", „Konstruktiv-palliative Emotionsregulation" und „Destruktiv-ärgerbezogene Emotionsregulation". Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: Prozentrangwerte und Staninewerte nach Geschlecht und Klassenstufe Reliabilität: schwach bis gut (α = .66 bis α = .89) Validität: Konstruktvalidität und faktorielle Validität geprüft
Der SSKJ erlaubt eine reliable Analyse von Stressverarbeitungsstrategien und ist gut differenziert. Er liefert gute und brauchbare Ergebnisse und eignet sich in vielen Fällen als Entscheidungshilfe. *Ausführliche Beschreibung ab S. 130.*	

SVF-KJ

Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche

Altersbereich	8;0–13;0 Jahre
Struktur *Kurz-beschreibung*	Mit dem SVF-KJ soll die habituelle Stressverarbeitung 8- bis 13-jähriger Kinder und Jugendlicher erfasst werden. Folgende Subtests, die jeweils übergeordneten Sekundärtests zugeordnet sind, werden unterschieden: Günstige Stressverarbeitung (Stressreduktion): *Emotionsregulierende Bewältigung:* (1) Bagatellisierung (2) Ablenkung, Erholung *Problemlösende Bewältigung:* (3) Situationskontrolle (4) positive Selbstinstruktionen (5) soziales Unterstützungsbedürfnis Bei den ungünstigen Stressverarbeitungsstrategien, die zur Stressvermehrung führen, werden (6) passive Vermeidung, (7) gedankliche Weiterbeschäftigung, (8) Resignation und (9) Aggression thematisiert. Einzel- und Gruppentest
Normen *Testgüte*	Normen: T-Werte und Prozentrang-Werte nach Geschlecht und Klassenstufe Reliabilität: schwach bis gut (α = .62 bis α = .89) Validität: Konstruktvalidität und faktorielle Validität geprüft
Der SVF-KJ lässt eine differenzierte Analyse von Stressverarbeitungsstrategien zu und sollte bei schulpsychologischen Untersuchungen aufgrund seiner Differenzierung zum Thema Stressverarbeitung anderen Verfahren vorgezogen werden. Er liefert gute und brauchbare Ergebnisse und eignet sich in vielen Fällen als Entscheidungshilfe. *Ausführliche Beschreibung ab S. 138.*	

Ein herzliches Dankeschön an Gerald Schwarz und die Schauspielgruppe
der 3. Klassen des Musischen Gymnasiums Salzburg,
die sich mit viel Freude und Kreativität für die Fotos in Szene setzten!

In der vorliegenden Broschüre werden nach einer allgemeinen Einführung und einer Klärung der wichtigsten Begriffe im Zusammenhang mit der testpsychologischen und pädagogischen Diagnostik psychologische und pädagogische Testverfahren für Kinder und Jugendliche zur Abklärung nicht-klinischer Persönlichkeitsmerkmale im Bereich der Schulpsychologie vorgestellt.

Die Beschreibungen beinhalten u.a. Angaben zur Durchführung, Beispielitems, Informationen zu Auswertung und Interpretation (inklusive Testgütekriterien) sowie Kommentare zu den einzelnen Verfahren. Im Anhang finden sich Mustergutachten aus der Praxis.

Diese Broschüre soll dabei helfen, geeignete Testverfahren zur Überprüfung von schulbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen auszuwählen, um Ergebnisse aus Intelligenztests oder Konzentrationstests eventuell differenzierter im Hinblick auf die Persönlichkeit des Kindes oder des Jugendlichen beurteilen zu können und zu einem Gesamtbild zu kommen.

BMWF bmukk