

Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 31

**Ellen A. Skinner, Michael Chapman,
Paul B. Baltes**

**THE CONTROL, AGENCY, AND
MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW**

**A New Measure of Perceived Control
in Children (School Domain)
Ein neues Meßinstrument für
Kontrollüberzeugungen bei Kindern
(Bereich Schule)**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Berlin 1988**

ISSN: GW 0173-3842



E 88/968 + 5

Use of this scale is subject to the permission of the authors

Materialien aus der Bildungsforschung

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Arbeitsmaterialien (Diskussionsgrundlagen und Dokumentationen), die nicht den Charakter abgeschlossener Forschungsberichte tragen, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an den Forschungsbereich Psychologie und Humanentwicklung des Instituts, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33, bei gleichzeitiger Überweisung von DM 9,- (einschließlich 7 % Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Sparkasse der Stadt Berlin West.

Benutzung des Interviews und Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung der Autoren gestattet.

This is a publication series which makes available documents that do not have the character of final research reports. Copies may be obtained from the Max Planck Institute for Human Development and Education, Center for Psychology and Human Development and Education, Lentzeallee 33, D-1000 Berlin 33, West Germany, for the price of US \$ 6.00.

© Skinner, Chapman & Baltes, 1987.

TABLE OF CONTENTS

| | <u>Page</u> |
|---|-------------|
| ABSTRACT | 4 |
| ZUSAMMENFASSUNG | 4 |
| Overview | 5 |
| THE CONTROL, AGENCY, AND MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW | 5 |
| Administration | 7 |
| Scoring | 8 |
| References | 9 |
| Computing Scores | 10 |
| Conceptual Version - English | 13 |
| Conceptual Version - German | 19 |
| TEST VERSIONS | |
| - English - Half One | 25 |
| - English - Half Two | 33 |
| - German - Half One | 40 |
| - German - Half Two | 48 |

Abstract

A new conceptualization of perceived control has been proposed in which three conceptually independent aspects of control-related beliefs are distinguished: (1) beliefs about the self's control over positive and negative events (control beliefs); (2) beliefs about the effectiveness of certain causes in producing outcomes (means-ends beliefs); and (3) beliefs about the self's access to these causes (agency beliefs). The Control, Agency, and Means-ends Interview (CAMI) is one operationalization of this conceptualization; the enclosed 80 item measure is for use with children (ages 6 to 12) and refers to five causes (effort, ability, powerful others, luck, and unknown factors) relevant to the outcome domain of school performance. This booklet contains a brief description of the new conceptualization, as well as complete information about the use of the scale, including administration procedures, scoring instructions, and conceptual and test versions of the complete questionnaire.

Zusammenfassung

Eine neue Konzeptualisierung wahrgenommener Kontrolle wird vorgeschlagen, auf deren Grundlage sich drei konzeptuell unabhängige Aspekte kontrollbezogener Überzeugungen unterscheiden lassen: (1) Überzeugungen hinsichtlich der Kontrolle des Selbst über positive und negative Ereignisse (Kontrollüberzeugungen); (2) Überzeugungen über die Wirksamkeit gewisser Ursachen im Hervorbringen von Ergebnissen (Mittel-Zweck-Überzeugungen); (3) Überzeugungen über den Zugang des Selbst zu diesen Ursachen (Agens-Überzeugungen). Das Control, Agency, and Means-ends Interview (CAMI) stellt eine Operationalisierung dieser Konzeptualisierung dar; das beigefügte, aus 80 items bestehende Meßinstrument ist für Kinder zwischen 6 und 12 entwickelt worden und bezieht sich auf fünf Ursachen im Ereignisbereich Schulleistung (Anstrengung, Fähigkeit, andere Personen, Glück, und unbekannte Gründe). Das Manual enthält eine kurze Beschreibung der neuen Konzeption und eine vollständige Information über den Gebrauch der Skala, einschließlich der Anweisung, sowie ein Auswertungsschema und Testbögen für den gesamten Fragebogen.

Overview

The Control, Agency, and Means-ends Interview (**CAMI**) for children is an 80 item questionnaire that assesses children's control-related beliefs about outcomes in the domain of school performance. (A version of the CAMI which assesses children's beliefs about events in the friendship domain is currently under construction.) The CAMI can be used for school-aged children (6 to 18 years) and can be administered in two sessions of a half-hour each. The CAMI is the product of 9 studies with over 1000 American and German children from ages 6 to 15. The following is intended to provide an overview of the scale. More information can be obtained by consulting the references listed at the end of this summary.

According to the action-theoretical conceptualization of perceived control upon which the CAMI is based, three separate sets of control-related beliefs may be usefully distinguished: (1) Control beliefs, defined as expectations about the extent to which agents (such as the self) can produce desired and prevent undesired events, without explicit reference to the causes of the events; (2) Means-ends beliefs, which refer to expectations about the extent to which certain categories of potential causes (means) are effective in producing desired outcomes (ends); and (3) Agency beliefs, defined as expectations about the extent to which agents (such as the self) possess or have access to categories of potential means. (See Figure 1.)

The three sets of beliefs are conceptually separate and factor analyses of children's responses to scales designed to assess these three belief sets have demonstrated that they are empirically distinguishable at both the item and the scale level. Furthermore, the three types of beliefs have been shown to be characterized by differential developmental trajectories and to evince differential functional relations to children's behavior.

The Control, Agency, and Means-ends Beliefs Interview

The CAMI is structured as follows: All 80 items refer to events in the domain of school performance, and all scales contain an equal number of items about success and failure. All items are answered on a 4-point scale designed to indicate probability of occurrence: "never," "not very often," "often," or "always." (No differences were found between this answer format and earlier formats in which qualifiers were used for the extremes, i.e., "almost never" or "almost always.")

The Control beliefs scale consists of 8 items which assess beliefs about the self's capacity to produce success and to hinder failure in school performance. The Means-ends beliefs scale is composed of 40 items, divided into five 8-item scales which refer to beliefs about the effectiveness of five categories of means in affecting school performance: effort, relatively permanent traits or attributes, powerful others, luck,

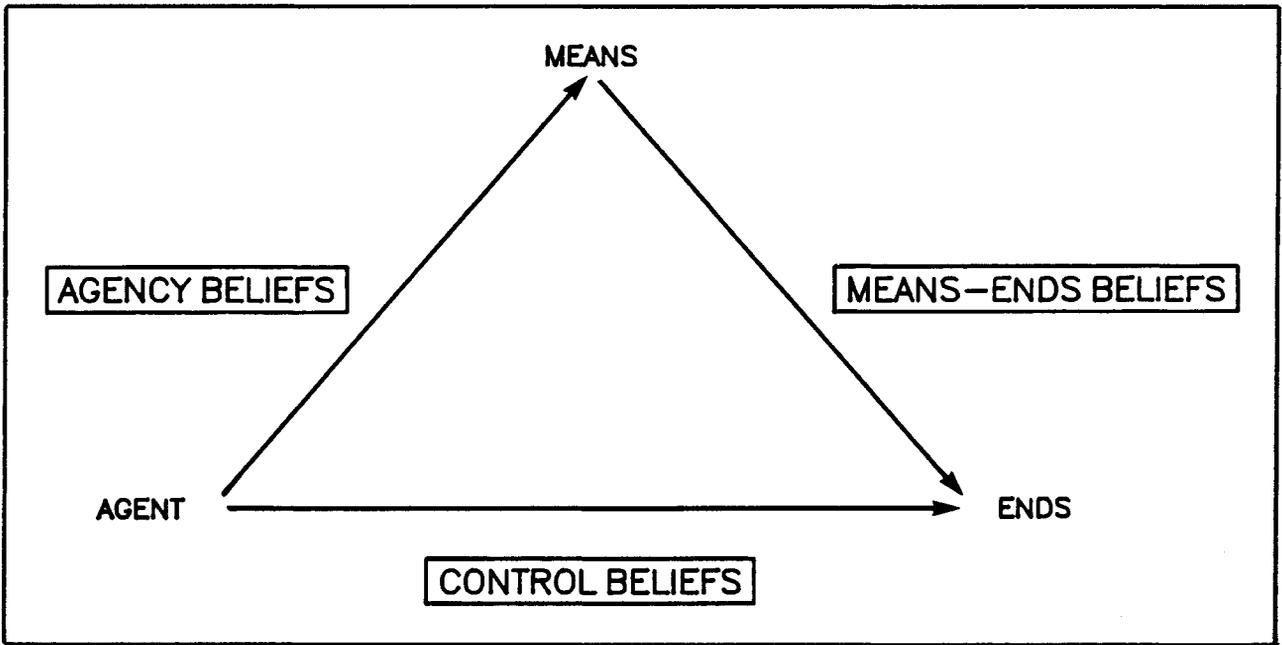


Figure 1. A schematic representation of three sets of control related beliefs.

and unknown factors. The Agency beliefs scale consists of 32 items, divided into four 8-item scales which refer to beliefs about the self's access to the four potential known means: effort, attributes, powerful others, and luck. The relevant attribute for school performance used was ability, and the powerful others referred to were teachers.

The CAMI yields 10 scales: (1) Control beliefs; Means-ends beliefs (2) for effort, (3) for attributes, (4) for powerful others, (5) for luck, and (6) for unknown factors; and Agency beliefs (7) for effort, (8) for attributes, (9) for powerful others, and (10) for luck. Studies indicate the CAMI scales show satisfactory measurement properties, including internal consistencies, test-retest reliabilities, and theoretically predicted overlap with other control scales. Most importantly these measurement properties do not differ appreciably across age or type of scale.

Administration

This packet includes the conceptual version of the scale and the test version of the scale. The conceptual version lists all items for all scales and allows the potential user to consider the scales in their entirety. The test versions are ready for administration and can be copied for use. In the test versions, the total scale was divided into two halves, because experience has shown that 40 items are enough for one half-hour testing session.

It should be emphasized that each half is half of the total interview; they are not alternative forms. In every case, both halves of the interview are necessary to ensure satisfactory measurement properties. Especially for researchers who are interested in examining the correlates of perceived control, using the total interview is imperative to maintain robust reliabilities. The use of only one half of the interview results in much lower internal consistencies for the scales which, in turn, can attenuate correlations with other phenomena. If researchers desire to shorten administration time, it is recommended that they select from the 10 scales those that are most theoretically relevant to the empirical question and use all the items from the selected scales.

The CAMI can be administered to small groups of children beginning in about the third grade. At all ages, a trained interviewer presents the instructions, goes through the example items, and reads aloud the items as children read along and fill out their own questionnaires. For children ages 6 to 8, an individual assessment procedure is used (adapted from Susan Harter). In a two-step answer procedure, children respond to each item (e.g., "Do you try as hard as you can in school?") first by a "yes" or "no" and then are asked to choose between the two responses at that pole (e.g., for a "yes" answer, the interviewer would continue "Do you often or always try as hard as you can in school?"). Based on our observations, children have no trouble adapting to this sequence.

The instructions are:

"Hello

I'd like to ask you a few questions about things that happen to kids your age. This isn't a test. There are no right and wrong answers. I just want to know what you think. To help me remember what you say, I'll write down what you think here. I'd like to tape this too. Is that okay?"

German Version:

"Hallo

Ich habe hier ein paar Fragen über Dinge, die Kinder in deinem Alter passiern. Das ist kein Test, deshalb gibt es auch keine richtigen oder falschen Antworten. Ich will nur wissen was Du denkst. Damit ich mir merken kann was Du gesagt hast, schreibe ich es mir hier auf. Ich möchte das auch auf Band aufnehmen, ist das in Ordnung?"

Scoring

Scale scores can be constructed for the 10 main scales. In each case, children's answers are coded from 1 (never) to 4 (always) and averaged across the 8 items in the scale. The exceptions to this rule are Control and Agency beliefs items referring to negative events. These are semantically opposite to Control and Agency beliefs for positive events and so in the first step of scale construction, their coding is reversed. When scale construction is complete, all scores range from 1 to 4. Higher scores indicate: for Control beliefs, more perceived control; for Means-ends beliefs, higher expected effectiveness of the respective means, and less known about the causes of events (higher unknown); and for Agency beliefs, higher perceived accessibility of the respective cause.

In some cases, researchers may be interested in examining beliefs about positive and negative events separately. Hence, as an intermediate step in scale construction, 4-item scales are created. In other cases, researchers may wish to combine some scales. For example, combining Agency beliefs for different causes to produce an index of the combined resources available to the self might make sense conceptually for some purposes. However, factor analytic studies to date have indicated that the structure of children's control-related beliefs may change with age. Hence, we would advise researchers to combine scales based on the results of factor analyses from their own samples or to examine the features of control-related beliefs of interest separately for each set of beliefs prior to collapsing across scales.

Following the conceptual listing of the items are coding statements which can be used with the SPSS statistical package. These result in the 10 major scales as well as subscales referring to positive and negative only.

References

The following references may provide more information about the conceptualization of perceived control on which the CAMI is based, as well as about measurement properties of the CAMI itself, and the developmental trends and correlates of the various aspects of control-related beliefs.

- Skinner, E. A., & Chapman, M. (1984). Control beliefs in an action perspective. Human Development, 27, 129-132.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (1988). Control, means-ends, and agency beliefs: A new conceptualization and its measurement during childhood. Journal of Personality and Social Psychology, 54, 117-133.
- Skinner, E. A., Chapman, M., & Baltes, P. B. (in press). Children's beliefs about control, means-ends, and agency: Developmental differences during middle childhood. International Journal of Behavioral Development.
- Chapman, M., Skinner, E. A., & Baltes, P. B. (1987). On the basis of correlations between children's control-related beliefs and cognitive performance: Control, Agency, or Means-ends Beliefs? Unpublished Manuscript, Max Planck Institute for Human Development and Education, Berlin, F.R.G.
- Skinner, E. A., & Chapman, M. (1987). Resolution of a developmental paradox: How can perceived internality increase, decrease, and remain the same across middle childhood? Developmental Psychology, 23, 44-48.
- Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1986). Control understanding: Suggestions for a developmental framework. In M. M. Baltes, & P. B. Baltes (Eds.), The psychology of control and aging (pp. 35-69). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

COMPUTING SCORES

Changing Poles for Agency Negative Items

Do repeat Ix = I3, I4, I6, I7, I8, I9, I10, I15, I16, I18,
 I42, I43, I44, I46, I49, I52, I55, I56, I59, I60
COMPUTE Ix = (5 - Ix)
ASSIGN MISSING Ix (99)
END REPEAT

Computing Subscales and Scales

Conceptual Variable Compute Statement

Control beliefs

positive events compute CONp = (I13 + I17 + I41 + I47)/4
negative events CONn = (I7 + I16 + I46 + I55)/4
total CON = (CONp + CONn)/2

Agency beliefs

Effort

positive events compute AGeffp = (I1 + I19 + I48 + I54)/4
negative events AGeffn = (I4 + I6 + I44 + I60)/4
total AGeff = (AGeffp + AGeffn)/2

Attributes

positive events compute AGattp = (I2 + I14 + I58 + I57)/4
negative events AGattn = (I9 + I10 + I43 + I56)/4
total AGatt = (AGattp + AGattn)/2

Powerful Others

positive events compute AGothp = (I5 + I20 + I51 + I53)/4
negative events AGothn = (I3 + I15 + I49 + I52)/4
total AGoth = (AGothp + AGothn)/2

Luck

positive events compute AGlucp = (I11 + I12 + I50 + I45)/4
negative events AGlucn = (I8 + I18 + I42 + I59)/4
total AGluc = (AGlucp + AGlucn)/2

Means-ends beliefs

Effort

positive events compute $ME_{effp} = (I_{24} + I_{30} + I_{74} + I_{80})/4$

negative events $ME_{effn} = (I_{28} + I_{37} + I_{71} + I_{73})/4$

total $ME_{eff} = (ME_{effp} + ME_{effn})/2$

Attributes

positive events compute $ME_{attp} = (I_{26} + I_{27} + I_{62} + I_{77})/4$

negative events $ME_{attn} = (I_{21} + I_{31} + I_{64} + I_{75})/4$

total $ME_{att} = (ME_{attp} + ME_{attn})/2$

Powerful Others

positive events compute $ME_{othp} = (I_{32} + I_{33} + I_{63} + I_{66})/4$

negative events $ME_{othn} = (I_{25} + I_{39} + I_{65} + I_{79})/4$

total $ME_{oth} = (ME_{othp} + ME_{othn})/2$

Luck

positive events compute $ME_{lucp} = (I_{23} + I_{38} + I_{68} + I_{70})/4$

negative events $ME_{lucn} = (I_{22} + I_{35} + I_{67} + I_{72})/4$

total $ME_{luc} = (ME_{lucp} + ME_{lucn})/2$

Unknown

positive events compute $ME_{unkp} = (I_{29} + I_{36} + I_{61} + I_{69})/4$

negative events $ME_{unkn} = (I_{34} + I_{40} + I_{76} + I_{78})/4$

total $ME_{unk} = (ME_{unkp} + ME_{unkn})/2$

Resultant Scales

| | Scale Name | Scale Label | Range | Higher Scores Indicate: |
|----|-------------------|--|--------------|------------------------------------|
| 1. | CON | Control beliefs | (1-4) | more control |
| 2. | MEeff | Means-ends beliefs for effort | (1-4) | effort is more effective |
| 3. | MEatt | Means-ends beliefs for attributes | (1-4) | attributes are more effective |
| 4. | MEoth | Means-ends beliefs for powerful others | (1-4) | powerful others are more effective |
| 5. | MEluc | Means-ends beliefs for luck | (1-4) | luck is more effective |

| Scale Name | Scale Label | Range | Higher Scores Indicate: |
|-------------------|--|--------------|-------------------------------------|
| 6. MEunk | Means-ends beliefs for unknown factors | (1-4) | less is known about causes |
| 7. AGeff | Agency beliefs for effort | (1-4) | effort is more accessible |
| 8. AGatt | Agency beliefs for attributes | (1-4) | attributes are more accessible |
| 9. AGoth | Agency beliefs for powerful others | (1-4) | powerful others are more accessible |
| 10. AGluc | Agency beliefs for luck | (1-4) | luck is more accessible |

The Control, Agency, and Means-ends Beliefs Interview

CONCEPTUAL VERSION

ENGLISH

CONTROL BELIEFS

Positive Events

- 17. When I sit myself down to learn something really hard, I can learn it.
- 13. If I decide not to get any bad grades, I can really do it.
- 47. If I decide not to get any problems wrong (like on a spelling paper), I can really do it.
- 41. If I want to do good in school, I can.

Negative Events

- 16. I have the feeling that I can't figure out the right answers (like on a math test), even when I try as hard as I can.
- 7. When I see that something bad is going to happen in school, I can't do anything to stop it.
- 46. When it looks like I'm going to get a bad grade, there is nothing I can do to keep from getting it.
- 55. I get the grades I'm going to get, no matter what I do.

AGENCY BELIEFS

EFFORT

Positive Events

- 19. If I want to, I can make myself really try hard in school.
- 1. I can really pay attention in class.
- 48. When it comes down to it, I can really work hard at school.
- 54. If I decide to, I can listen very carefully to what my teacher says.

Negative Events

- 6. I have a hard time making myself listen carefully to the teachers.

4. When I'm working on really difficult problems, I can't seem to make myself think hard enough.
60. It's hard for me to really put in enough effort at school.
44. I have trouble paying attention in class.

AGENCY BELIEFS

ATTRIBUTES

Positive Events

2. I can learn the things I need for school pretty fast, without really trying a lot.
14. I'm pretty smart in school--even without working very hard.
58. I'm usually smart enough to get the problems right (like in math), even if I don't try hard.
57. When it comes to school, I'm pretty smart.

Negative Events

10. I'm just sort of dumb in school.
9. I'm just not very smart at school work.
56. Sometimes I think that I just don't have the brains to do good at school.
43. I often feel that I'm not smart enough to get the answers right (like in math or spelling) no matter how hard I try.

AGENCY BELIEFS

POWERFUL OTHERS

Positive Events

5. When I want them to, my teachers help to see that I do good in school.
20. On the whole, my teachers like me.
51. I have teachers who will help me when I want them to.
53. When I think about it, I would say that my teachers are pretty satisfied with me.

Negative Events

- 15. My teachers seem unhappy with me.
- 3. I think that my teachers don't really like me very much.
- 49. I have a hard time getting the teacher to help me even when I need it.
- 52. It's difficult for me to get my teachers to help me very much, even when I need it.

AGENCY BELIEFS

LUCK

Positive Events

- 12. I would say that I'm a person who has luck with my homework.
- 11. When it comes to getting good grades, I usually have lots of luck.
- 50. When it comes to learning something hard, I usually have luck on my side.
- 45. When it comes to schoolwork, I'm a lucky duck.

Negative Events

- 8. When it comes to answering hard questions, I'm usually out of luck.
- 18. I would say that I'm unlucky in school.
- 42. As far as learning something hard goes, I'm usually unlucky.
- 59. I'm pretty unlucky with my homework.

MEANS-ENDS BELIEFS

EFFORT

Positive Events

- 30. Doing good in school--is that because kids really try hard?
- 24. When a kid knows a lot about something, is it because the kid works hard at learning it?
- 74. When a kid does good on schoolwork, is it because the kid works very carefully?

80. What's the reason kids understand what teachers say? Is it because they pay attention and really listen?

Negative Events

28. When a kid doesn't understand something at school, is it because the kid doesn't pay enough attention?
37. When kids give the wrong answers on a test, is it because they don't work carefully?
73. When kids don't learn very much in class, is it because they don't work very hard?
71. A teacher asks a kid a question and the kid gives the wrong answer. Is that because the kid isn't trying hard enough?

MEANS-ENDS BELIEFS

ATTRIBUTES

Positive Events

26. What would you say: When a kid does good at school, is it because the kid's just smart?
27. When kids give the right answers to questions in class, is it because they're just good students?
77. A kid manages to learn hard things in school. Is it because the kid's smart?
62. If kids understand things fast, is it because they're just very good at school?

Negative Events

31. When kids get bad grades, is it just because they're no good at school?
21. A kid does bad in school. Is the reason because the kid's just not smart enough?
64. When kids don't understand something, is it because they're just no good at school?
75. A kid gives the wrong answer to a teacher's question. Is it because the kid's just not smart enough?

MEANS-ENDS BELIEFS

POWERFUL OTHERS

Positive Events

- 32. Let's say a kid gets good grades. Is that because the kid gets along good with the teacher?
- 33. Do kids do good at school because their teachers help them?
- 63. When a kid does well in school is that because the kid gets along fine with the teachers?
- 66. When kids do really good in a subject, is it because of the teacher?

Negative Events

- 25. Let's say a kid gets bad grades. Is it because the teacher doesn't like that kid?
- 39. When a kid does bad in school, is it because the teacher doesn't really like that kid very much?
- 79. When kids do bad in a subject, is it usually because the teachers just don't help them?
- 65. When kids have problems in school, is it usually because of the teacher?

MEANS-ENDS BELIEFS

LUCK

Positive Events

- 38. Is doing well in school a matter of luck?
- 23. Some kids learn things easier than other kids. What do you think? Is that because they're just luckier?
- 70. Does getting good grades come from luck?
- 68. When a teacher calls on a kid and the kid knows the answer, would you say it's because the kid's lucky?

Negative Events

- 35. When kids get bad grades is it because they have bad luck?
- 22. The teacher calls on a kid and the kid doesn't know the answer. Is it because the kid's unlucky?

67. When a kid does bad on homework, is that because the kid's out of luck?
72. When kids have a hard time learning something, is it because the kids are unlucky?

MEANS-ENDS BELIEFS

UNKNOWN FACTORS

Positive Events

36. When kids do better than usual in a subject, is it hard to tell why?
29. The teacher asks a kid a hard question and the kid answers right. Is it hard to figure out why the kid gave the right answer?
61. When kids get good grades in school, is it hard to know why?
69. Just imagine that a kid does really great on a test. Is it hard to know the reason why?

Negative Events

40. When kids mess up in school, is it hard to figure out why that happens?
34. A kid gets lots of problems wrong (like in spelling). Is it hard to know the reason why?
76. When kids give the wrong answer to teachers' questions, is it hard to find out why that happens?
78. When a kid does worse in a subject than usual, is it hard to know why that is?

The Control, Agency, and Means-ends Beliefs Interview

CONCEPTUAL VERSION

GERMAN

CONTROL BELIEFS

Positive Events

- 17. Wenn ich mich hinsetzte, um etwas wirklich Schwieriges zu lernen, dann gelingt mir das auch.
- 13. Wenn ich mir vornehme, keine schlechten Noten zu bekommen, dann kann ich das.
- 47. Wenn ich keine Fehler machen will (z.B. in einem Diktat), dann gelingt mir das.
- 41. Wenn ich in der Schule gut sein will, dann kann ich das.

Negative Events

- 16. Ich habe das Gefühl, daß ich nicht auf die richtigen Lösungen kommen kann (z.B. in einer Mathearbeit), egal wie sehr ich mich anstrenge.
- 7. Wenn ich erkenne, daß in der Schule etwas schief läuft, kann ich nichts tun, um das zu verhindern.
- 46. Wenn es aussieht, als sollte ich schlechte Noten bekommen, dann kann ich kaum etwas daran ändern.
- 55. Ich bekomme die Noten, die ich nun mal bekommen soll - egal, wie sehr ich mich anstrenge.

AGENCY BELIEFS

EFFORT

Positive Events

- 19. Wenn ich es will, kann ich mir in der Schule richtig Mühe geben.
- 1. Ich kann im Unterricht eigentlich gut aufpassen.
- 48. Wenn es darauf ankommt, kann ich mich in der Schule sehr anstrengen.
- 54. Wenn ich es mir vornehme, kann ich ganz genau auf das aufpassen, was mein Lehrer sagt.

Negative Events

6. Ich finde es ganz schön schwer, den Lehrern immer genau zuzuhören.
4. Es fällt mir schwer, bei besonders schwierigen Aufgaben wirklich ganz und gar bei der Sache zu sein.
60. Ich habe Schwierigkeiten, mich für die Schule wirklich genug anzustrengen.
44. Es fällt mir schwer, im Unterricht gut aufzupassen.

AGENCY BELIEFS

ATTRIBUTES

Positive Events

2. Ich kann das, was ich für die Schule brauche, schnell lernen, ohne mich groß dabei anzustrengen.
14. Ich stelle mich in der Schule klug an, ohne besonders hart dafür zu arbeiten.
58. Ich bin klug genug, die Aufgaben richtig zu machen (z.B. in einer Mathearbeit), auch wenn ich mich nicht so sehr anstrenge.
57. In schulischen Dingen bin ich einfach ziemlich schlau.

Negative Events

10. Ich bin nun mal kein besonders guter Schüler.
9. Ich stelle mich bei Klassenarbeiten nicht besonders schlau an.
56. Es fehlt mir die Klugheit, um in der Schule wirklich gut zu sein.
43. Ich habe oft das Gefühl, daß ich nicht klug genug bin, um auf die richtigen Lösungen zu kommen (z.B. in einer Mathearbeit), egal wie sehr ich mich anstrenge.

AGENCY BELIEFS

POWERFUL OTHERS

Positive Events

5. Wenn ich will, hilft mir mein Lehrer, damit ich in der Schule gut bin.
20. Im großen und ganzen, können mich meine Lehrer gut leiden.
51. Ich habe Lehrer, die mir helfen, wenn ich das will.

53. Ich glaube, daß meine Lehrer mit mir zufrieden sind.

Negative Events

- 15. Meine Lehrer scheinen einfach nicht zufrieden mit mir zu sein.
- 3. Ich glaube, daß meine Lehrer mich nicht besonders leiden mögen.
- 49. Es ist schwer, Hilfe von meinen Lehrern zu bekommen, auch wenn ich sie brauche.
- 52. Ich glaube, daß meine Lehrer mir gegenüber nicht sehr hilfsbereit sind, selbst wenn ich Hilfe brauche.

AGENCY BELIEFS

LUCK

Positive Events

- 12. Ich glaube, daß ich jemand bin, der in Klassenarbeiten einfach Glück hat.
- 11. Wenn es darum geht, gute Noten zu bekommen, habe ich normalerweise Glück.
- 50. Wenn es darum geht, etwas Schwieriges zu lernen, steht mir meistens das Glück zur Seite.
- 45. Ich würde sagen, daß ich in der Schule ein Glückspilz bin.

Negative Events

- 8. Wenn es im Unterricht darauf ankommt, komplizierte Fragen zu beantworten, dann habe ich meistens Pech.
- 18. Ich glaube, daß ich in Schul-Dingen nicht gerade ein Glückspilz bin.
- 42. Wenn etwas Schwieriges zu lernen ist, habe ich normalerweise Pech.
- 59. Mit den Hausaufgaben habe ich einfach Pech.

MEANS-ENDS BELIEFS

EFFORT

Positive Events

- 30. Gutsein in der Schule - liegt das daran, daß Kinder sich sehr anstrengen?

- 24. Wenn ein Kind viel von etwas mitkriegt, liegt das daran, daß es sich sehr damit beschäftigt?
- 74. Wenn ein Kind gute Klassenarbeiten schreibt, ist das damit zu erklären, daß es sorgfältig arbeitet?
- 80. Warum verstehen Kinder was ihre Lehrer erklären? Weil sie gut aufpassen?

Negative Events

- 28. Wenn ein Kind etwas in der Schule nicht versteht, liegt das daran, daß es nicht gut genug aufpaßt?
- 37. Wenn Kinder in Klassenarbeiten falsche Antworten geben, kommt das daher, daß sie nicht sorgfältig arbeiten?
- 73. Wenn Kinder im Unterricht nicht besonders viel mitbekommen, liegt das daran, daß sie sich keine Mühe geben?
- 71. Ein Kind beantwortet die Fragen seiner Lehrer falsch. Ist das so, weil es sich nicht genug anstrengt?

MEANS-ENDS BELIEFS

ATTRIBUTES

Positive Events

- 26. Was denkst Du: Wenn ein Kind in der Schule gut ist, liegt das daran, daß es einfach klug ist?
- 27. Wenn Kinder die Fragen im Unterricht richtig beantworten, liegt das daran, daß sie eben gute Schüler sind?
- 77. Einem Kind gelingt es, in der Schule schwierige Dinge zu lernen. Liegt das dann daran, daß es einfach klug ist?
- 62. Wenn Kinder Sachen schnell mitkriegen, ist das so, weil sie einfach sehr gut in der Schule sind?

Negative Events

- 31. Wenn Kinder schlechte Noten bekommen, liegt das dann daran, daß sie einfach nicht gut in der Schule sind?
- 21. Ein Kind ist schlecht in der Schule. Ist das so, weil es einfach nicht klug genug ist?
- 64. Wenn Kinder etwas nicht verstehen, würdest Du sagen, daß sie einfach nicht gut in der Schule sind?

75. Ein Kind beantwortet die Fragen seines Lehrers falsch. Liegt das daran, daß es einfach nicht klug genug ist?

MEANS-ENDS BELIEFS

POWERFUL OTHERS

Positive Events

32. Nehmen wir mal an, daß ein Kind gute Noten bekommt. Ist das so, weil es gut mit seinem Lehrer auskommt?
33. Sind Kinder deshalb gut in der Schule, weil ihre Lehrer ihnen helfen?
63. Wenn ein Kind in der Schule gut vorankommt, liegt das daran, daß es sich mit den Lehrern gut versteht?
66. Wenn Kinder in bestimmten Fächern besonders gut sind, liegt das an den Lehrern?

Negative Events

25. Nehmen wir mal an, ein Kind kriegt schlechte Noten in der Schule. Liegt das daran, daß der Lehrer es nicht mag?
39. Wenn ein Kind in der Schule schlecht ist, liegt das daran, daß der Lehrer es nicht besonders leiden kann?
79. Wenn Kinder schlecht in einem bestimmten Fach sind, ist das so, weil der Lehrer ihnen einfach nicht hilft?
65. Wenn Kinder in der Schule Probleme haben, liegt das normalerweise an den Lehrern?

MEANS-ENDS BELIEFS

LUCK

Positive Events

38. Hängt "Gutsein" in der Schule vom Glück ab?
23. Manche Kinder lernen leichter als andere. Ist das so, weil die eben mehr Glück haben?
70. Hängen gute Schulnoten vom Glück ab?
68. Wenn der Lehrer ein Kind aufruft und es weiß die Antwort, liegt das daran, daß es Glück hat?

Negative Events

- 35. Wenn Kinder schlechte Noten bekommen, liegt das daran, daß sie kein Glück haben?
- 22. Der Lehrer ruft ein Kind auf, aber es weiß die Antwort nicht. Ist das so, weil es Pech hat?
- 67. Wenn ein Kind Fehler in einer Klassenarbeit macht, würdest Du sagen, daß Pech der Grund dafür ist?
- 72. Wenn Kinder Schwierigkeiten damit haben, etwas zu lernen, würdest Du sagen: Das ist so, weil sie Pech haben?

MEANS-ENDS BELIEFS

UNKNOWN FACTORS

Positive Events

- 36. Wenn Kinder in einem Fach besser sind als sonst, ist es schwer zu sagen, warum?
- 29. Der Lehrer ruft ein Kind auf, und es antwortet richtig. Ist es dann schwierig, genau zu sagen, was der Grund dafür ist?
- 61. Wenn Kinder gute Noten bekommen, ist es dann schwer zu sagen, woran das eigentlich liegt?
- 69. Stell Dir mal vor: Ein Kind schreibt eine ganz tolle Klassenarbeit. Ist es schwierig die Gründe dafür zu finden?

Negative Events

- 40. Wenn Kinder in der Schule Fehler machen, ist es schwer zu sagen, woran das liegt?
- 34. Ein Kind macht zum Beispiel viele Rechtschreibfehler. Ist es dann schwer, die genauen Gründe dafür zu finden?
- 76. Wenn Kinder die Fragen ihrer Lehrer falsch beantworten, fällt es schwer, die Gründe dafür zu finden?
- 78. Wenn ein Kind mal in einem Fach schlechter ist als sonst, ist es dann schwierig zu sagen, warum das so ist?

**THE CONTROL, AGENCY, AND MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW
FOR THE DOMAIN OF SCHOOL PERFORMANCE (CHILD VERSION)**

TEST HALF ONE

ENGLISH

M
A
X

P
L
A
N
C
K

I
N
S
T
I
T
U
T
E

F
O
R

H
U
M
A
N

D
E
V
E
L
O
P
M
E
N
T

A
N
D

E
D
U
C
A
T
I
O
N

C
O
N
T
R
O
L

A
G
E
N
C
Y
 A
N
D

M
E
A
N
S
 -
 E
N
D
S

I
N
T
E
R
V
I
E
W

FORMAT
SCHOOL

DATE :
SUBJECT ID :
INTERVIEWER:

NAME :
GRADE:

EXAMPLES

I.

Do you watch television in the evening?

never not very often often always

II.

Do you drink milk at breakfast?

never not very often often always

1. I can really pay attention in class.
never not very often often always

2. I can learn the things I need for school pretty fast, without really trying a lot.
never not very often often always

3. I think that my teachers don't really like me very much.
never not very often often always

4. When I'm working on really difficult problems, I can't seem to make myself think hard enough.
never not very often often always

5. When I want them to, my teachers help to see that I do good in school.
never not very often often always

6. I have a hard time making myself listen carefully to the teachers.
never not very often often always

7. When I see that something bad is going to happen in school, I can't do anything to stop it.
never not very often often always

8. When it comes to answering hard questions, I'm usually out of luck.
never not very often often always

9. I'm just not very smart at school work.

never not very often often always

10. I'm just sort of dumb in school.

never not very often often always

11. When it comes to getting good grades, I usually have lots of luck.

never not very often often always

12. I would say that I'm a person who has luck with my homework.

never not very often often always

13. If I decide not to get any bad grades, I can really do it.

never not very often often always

14. I'm pretty smart in school--even without working very hard.

never not very often often always

15. My teachers seem unhappy with me.

never not very often often always

16. I have the feeling that I can't figure out the right answers (like on a math test), even when I try as hard as I can.

never not very often often always

17. When I sit myself down to learn something really hard, I can learn it.

never not very often often always

18. I would say that I'm unlucky in school.

never not very often often always

19. If I want to, I can make myself really try hard in school.

never not very often often always

20. On the whole, my teachers like me.

never not very often often always

21. A kid does bad in school. Is the reason because the kid's just not smart enough?

never not very often often always

22. The teacher calls on a kid and the kid doesn't know the answer. Is it because the kid's unlucky?

never not very often often always

23. Some kids learn things easier than other kids. What do you think? Is that because they're just luckier?

never not very often often always

24. When a kid knows a lot about something, is it because the kid works hard at learning it?

never not very often often always

25. Let's say a kid gets bad grades. Is it because the teacher doesn't like that kid?
- never not very often often always
26. What would you say: When a kid does good as school, is it because the kid's just smart?
- never not very often often always
27. When kids give the right answers to questions in class, is it because they're just good students?
- never not very often often always
28. When a kid doesn't understand something at school, is it because the kid doesn't pay enough attention?
- never not very often often always
29. The teacher asks a kid a hard question and the kid answers right. Is it hard to figure out why the kid gave the right answer?
- never not very often often always
30. Doing good in school--is that because kids really try hard?
- never not very often often always
31. When kids get bad grades, is it just because they're no good at school?
- never not very often often always
32. Let's say a kid gets good grades. Is that because the kid gets along good with the teacher?
- never not very often often always

33. Do kids do good at school because their teachers help them?
never not very often often always
34. A kid gets lots of problems wrong (like in spelling). Is it hard to know the reason why?
never not very often often always
35. When kids get bad grades is it because they have bad luck?
never not very often often always
36. When kids do better than usual in a subject, is it hard to tell why?
never not very often often always
37. When kids give the wrong answers on a test, is it because they don't work carefully?
never not very often often always
38. Is doing well in school a matter of luck?
never not very often often always
39. When a kid does bad in school, is it because the teacher doesn't really like that kid very much?
never not very often often always
40. When kids mess up in school, is it hard to figure out why that happens?
never not very often often always

**THE CONTROL, AGENCY, AND MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW
FOR THE DOMAIN OF SCHOOL PERFORMANCE (CHILD VERSION)**

TEST HALF TWO

ENGLISH

M
A
X

P
L
A
N
C
K

I
N
S
T
I
T
U
T
E

F
O
R

H
U
M
A
N

D
E
V
E
L
O
P
M
E
N
T

A
N
D

E
D
U
C
A
T
I
O
N

C
O
N
T
R
O
L

A
G
E
N
C
Y
 A
N
D

M
E
A
N
S
 -
 E
N
D
S

I
N
T
E
R
V
I
E
W

FORMAT
SCHOOL

DATE :
SUBJECT ID :
INTERVIEWER:

NAME :
GRADE:

41. If I want to do good in school, I can.
never not very often often always
42. As far as learning something hard goes, I'm usually unlucky.
never not very often often always
43. I often feel that I'm not smart enough to get the answers right (like in math or spelling) no matter how hard I try.
never not very often often always
44. I have trouble paying attention in class.
never not very often often always
45. When it comes to schoolwork, I'm a lucky duck.
never not very often often always
46. When it looks like I'm going to get a bad grade, there is nothing I can do to keep from getting it.
never not very often often always
47. If I decide not to get any problems wrong (like on a spelling paper), I can really do it.
never not very often often always
48. When it comes down to it, I can really work hard at school.
never not very often often always

49. I have a hard time getting the teacher to help me even when I need it.

never not very often often always

50. When it comes to learning something hard, I usually have luck on my side.

never not very often often always

51. I have teachers who will help me when I want them to.

never not very often often always

52. It's difficult for me to get my teachers to help me very much, even when I need it.

never not very often often always

53. When I think about it, I would say that my teachers are pretty satisfied with me.

never not very often often always

54. If I decide to, I can listen very carefully to what my teacher says.

never not very often often always

55. I get the grades I'm going to get, no matter what I do.

never not very often often always

56. Sometimes I think that I just don't have the brains to do good at school.

never not very often often always

57. When it comes to school, I'm pretty smart.

never not very often often always

58. I'm usually smart enough to get the problems right (like in math), even if I don't try hard.

never not very often often always

59. I'm pretty unlucky with my homework.

never not very often often always

60. It's hard for me to really put in enough effort at school.

never not very often often always

61. When kids get good grades in school, is it hard to know why?

never not very often often always

62. If kids understand things fast, is it because they're just very good at school?

never not very often often always

63. When a kid does well in school is that because the kid gets along fine with the teachers?

never not very often often always

64. When kids don't understand something, is it because they're just no good at school?

never not very often often always

65. When kids have problems in school, is it usually because of the teacher?
- never not very often often always
66. When kids do really good in a subject, is it because of the teacher?
- never not very often often always
67. When a kid does bad on homework, is that because the kid's out of luck?
- never not very often often always
68. When a teacher calls on a kid and the kid knows the answer, would you say it's because the kid's lucky?
- never not very often often always
69. Just imagine that a kid does really great on a test. Is it hard to know the reason why?
- never not very often often always
70. Does getting good grades come from luck?
- never not very often often always
71. A teacher asks a kid a question and the kid gives the wrong answer. Is that because the kid isn't trying hard enough?
- never not very often often always
72. When kids have a hard time learning something, is it because the kids are unlucky?
- never not very often often always

73. When kids don't learn very much in class, is it because they don't work very hard?
- never not very often often always
74. When a kid does good on schoolwork, is it because the kid works very carefully?
- never not very often often always
75. A kid gives the wrong answer to a teacher's question. Is it because the kid's just not smart enough?
- never not very often often always
76. When kids give the wrong answer to teachers' questions, is it hard to find out why that happens?
- never not very often often always
77. A kid manages to learn hard things in school. Is it because the kid's smart?
- never not very often often always
78. When a kid does worse in a subject than usual, is it hard to know why that is?
- never not very often often always
79. When kids do bad in a subject, is it usually because the teachers just don't help them?
- never not very often often always
80. What's the reason kids understand what teachers say? Is it because they pay attention and really listen?
- never not very often often always

**THE CONTROL, AGENCY, AND MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW
FOR THE DOMAIN OF SCHOOL PERFORMANCE (CHILD VERSION)**

TEST HALF ONE

GERMAN

M
A
X

P
L
A
N
C
K

I
N
S
T
I
T
U
T

F
Ü
R

B
I
L
D
U
N
G
S
F
O
R
S
C
H
U
N
G

C
A
M
I
ONTROL
AGENCY AND
MEANS - ENDS
INTERVIEW

FORMAT
SCHULE

DATUM :
SUBJEKT ID :
INTERVIEWER:

NAME :
KLASSE:

BEISPIELE

I.

Siehst du abends fern?

nie selten ziemlich oft immer

II.

Trinkst du zum Frühstück Milch?

nie selten ziemlich oft immer

1. Ich kann im Unterricht eigentlich gut aufpassen.
nie selten ziemlich oft immer

2. Ich kann das, was ich für die Schule brauche, schnell lernen, ohne mich groß dabei anzustrengen.
nie selten ziemlich oft immer

3. Ich glaube, daß meine Lehrer mich nicht besonders leiden mögen.
nie selten ziemlich oft immer

4. Es fällt mir schwer, bei besonders schwierigen Aufgaben wirklich ganz und gar bei der Sache zu sein.
nie selten ziemlich oft immer

5. Wenn ich will, hilft mir mein Lehrer, damit ich in der Schule gut bin.
nie selten ziemlich oft immer

6. Ich finde es ganz schön schwer, den Lehrern immer genau zuzuhören.
nie selten ziemlich oft immer

7. Wenn ich erkenne, daß in der Schule etwas schief läuft, kann ich nichts tun, um das zu verhindern.
nie selten ziemlich oft immer

8. Wenn es im Unterricht darauf ankommt, komplizierte Fragen zu beantworten, dann habe ich meistens Pech.
nie selten ziemlich oft immer

9. Ich stelle mich bei Klassenarbeiten nicht besonders schlaue an.
nie selten ziemlich oft immer
10. Ich bin nun mal kein besonders guter Schüler.
nie selten ziemlich oft immer
11. Wenn es darum geht, gute Noten zu bekommen, habe ich normalerweise Glück.
nie selten ziemlich oft immer
12. Ich glaube, daß ich jemand bin, der in Klassenarbeiten einfach Glück hat.
nie selten ziemlich oft immer
13. Wenn ich mir vornehme, keine schlechten Noten zu bekommen, dann kann ich das.
nie selten ziemlich oft immer
14. Ich stelle mich in der Schule klug an, ohne besonders hart dafür zu arbeiten.
nie selten ziemlich oft immer
15. Meine Lehrer scheinen einfach nicht zufrieden mit mir zu sein.
nie selten ziemlich oft immer
16. Ich habe das Gefühl, daß ich nicht auf die richtigen Lösungen kommen kann (z.B. in einer Mathearbeit), egal wie sehr ich mich anstrenge.
nie selten ziemlich oft immer

25. Nehmen wir mal an, ein Kind kriegt schlechte Noten in der Schule. Liegt das daran, daß der Lehrer es nicht mag?
- nie selten ziemlich oft immer
26. Was denkst Du: Wenn ein Kind in der Schule gut ist, liegt das daran, daß es einfach klug ist?
- nie selten ziemlich oft immer
27. Wenn Kinder die Fragen im Unterricht richtig beantworten, liegt das daran, daß sie eben gute Schüler sind?
- nie selten ziemlich oft immer
28. Wenn ein Kind etwas in der Schule nicht versteht, liegt das daran, daß es nicht gut genug aufpaßt?
- nie selten ziemlich oft immer
29. Der Lehrer ruft ein Kind auf, und es antwortet richtig. Ist es dann schwierig, genau zu sagen, was der Grund dafür ist?
- nie selten ziemlich oft immer
30. Gutsein in der Schule - liegt das daran, daß Kinder sich sehr anstrengen?
- nie selten ziemlich oft immer
31. Wenn Kinder schlechte Noten bekommen, liegt das dann daran, daß sie einfach nicht gut in der Schule sind?
- nie selten ziemlich oft immer
32. Nehmen wir mal an, daß ein Kind gute Noten bekommt. Ist das so, weil es gut mit seinem Lehrer auskommt?
- nie selten ziemlich oft immer

**THE CONTROL, AGENCY, AND MEANS-ENDS BELIEFS INTERVIEW
FOR THE DOMAIN OF SCHOOL PERFORMANCE (CHILD VERSION)**

TEST HALF TWO

GERMAN

M
A
X

P
L
A
N
C
K

I
N
S
T
I
T
U
T

F
Ü
R

B
I
L
D
U
N
G
S
F
O
R
S
C
H
U
N
G

C
A
M
I
ONTROL
GENCY AND
EANS - ENDS
INTERVIEW

FORMAT
SCHULE

DATUM :
SUBJEKT ID :
INTERVIEWER:

NAME :
KLASSE:

49. Es ist schwer, Hilfe von meinen Lehrern zu bekommen, auch wenn ich sie brauche.

nie selten ziemlich oft immer

50. Wenn es darum geht, etwas Schwieriges zu lernen, steht mir meistens das Glück zur Seite.

nie selten ziemlich oft immer

51. Ich habe Lehrer, die mir helfen, wenn ich das will.

nie selten ziemlich oft immer

52. Ich glaube, daß meine Lehrer mir gegenüber nicht sehr hilfsbereit sind, selbst wenn ich Hilfe brauche.

nie selten ziemlich oft immer

53. Ich glaube, daß meine Lehrer mit mir zufrieden sind.

nie selten ziemlich oft immer

54. Wenn ich es mir vornehme, kann ich ganz genau auf das aufpassen, was mein Lehrer sagt.

nie selten ziemlich oft immer

55. Ich bekomme die Noten, die ich nun mal bekommen soll - egal, wie sehr ich mich anstrenge.

nie selten ziemlich oft immer

56. Es fehlt mir die Klugheit, um in der Schule wirklich gut zu sein.

nie selten ziemlich oft immer

Veröffentlichungen der Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 1 Christof Conrad
Schulsysteme im quantitativen Vergleich – Hamburg und Westberlin.
Statistische Indikatoren für Demokratisierung und Modernisierung im Schulwesen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1972. DM 10,-
- 2 Christiane Bierbaum
Die schwedische Schuldemokratie.
Ein Modell für die Schulreform in der Bundesrepublik? Ein Bericht über Hintergründe, Verlauf und Ergebnisse der Demokratisierung der Schule in Schweden.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975. DM 10,-
- 3 Frank Braun, Dettlef Glowka, Klaus-Dieter Mende, Peter Müller, Helga Thomas und Jürgen Zimmer
Schulreform und Gesellschaft.
Vergleichende Studie über die gesellschaftlichen Bedingungen von Schulreformen in sieben europäischen Ländern. Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1975. DM 10,-
- 4 Heinrich Meulemann
Wortbedeutungsverständnis und Wortbedeutungsexplikation.
Eine empirische Analyse zweier Aspekte des Sprachverhaltens und ihrer sozialen Determinanten im Rahmen der Theorie der linguistischen Codes.
Teil I und Teil II.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 33,-
- 5 Helga Gripp
Zur Struktur ehelicher Interaktion.
Determinanten der Genese pathologischer Kommunikationsformen in der Ehe und ihre Behandlung in der Therapie.
Eine Fallanalyse.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 22,-
- 6 Helmut Köhler
Daten zur Situation der Hauptschule in Berlin (West).
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1976. DM 6,-
- 7 Yvonne Schütze
Innerfamiliäre Kommunikation und kindliche Psyche.
Eine exemplarische Analyse der Kommunikations- und Rollenstruktur zweier Familien.
Zweite, korrigierte Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 27,-
- 8 Helmut Köhler
Quellen der Bildungsstatistik.
Eine kommentierte Zusammenstellung statistischer Veröffentlichungen.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,-
- 9 Ulrich W. Bamberg
Leistungsbezogene Persönlichkeitsmerkmale gelernter Maschinenschlosser.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 10,-
- 10 Peter Siewert und Helmut Köhler
Grundschulfinanzierung und Grundschulpolitik.
Aufgaben und Lastenverteilung im Primärbereich.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 8,-
- 11 Barbara Hegelheimer
Berufsqualifikation und Berufschancen von Frauen in der Bundesrepublik Deutschland.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 14,-
- 12 Wolfgang Lempert
Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit.
Ein Bericht.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1977. DM 11,-
- 13 Helmut Köhler
Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975.
Ein Indikator für die Entwicklung des Bildungswesens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1978. DM 10,-
- 14 Wolfgang Lempert, Ernst Hoff und Lothar Lappe
Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit.
Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung.
Zweite Auflage.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 29,-
- 15 Marianne Müller-Brettel
Die Diskussion der Arbeitslehre 1964–1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979. DM 8,-
- 16 Klaus Stanjek
Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 13,-
- 17 Claudia von Grote
Die Bedeutung der soziolinguistischen Kodes für die kommunikativen Fähigkeiten eines Sprechers.
Eine empirische Analyse der objektiven Kommunikationseffizienz schichtenspezifischer Sprechweisen in variierenden situativen Kontexten.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1980. DM 28,-
- 18 Ulf Homann
Die Diskussion der Schulpflichtverlängerung in der Bundesrepublik Deutschland 1949 bis 1979.
Eine annotierte Bibliographie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 10,-
- 19 Helmut Köhler und Luitgard Trommer
Quellen der Bildungsstatistik auf Länder- und Gemeindeebene.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 12,-
- 20 Wilke Thomssen
Verarbeitung von beruflichen und betrieblichen Erfahrungen.
Gruppendiskussionen mit Befragten der Maschinenschlosserstudie über ausgewählte Ergebnisse dieser Studie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1981. DM 20,-
- 21 Karl Anders
Von Worten zur Syntax: Spracherwerb im Dialog.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 19,-
- 22 Siegfried Reuss
Die Verwirklichung der Vernunft.
Hegels emanzipatorisch-affirmative Bildungstheorie.
Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982. DM 52,-

- | | | | |
|--|----------------|--|----------------|
| <p>23 Jürgen Peter Hess Empirische Sozialforschung und automatisierte Daten- verarbeitung. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1982.</p> | <p>DM 17,-</p> | <p>28 Ingeborg Tölke Ein dynamisches Schätzverfahren für latente Variablen in Zeitreihenanalysen. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1986.</p> | <p>DM 17,-</p> |
| <p>24 Ernst Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert Methoden zur Untersuchung der Sozialisation junger Fach- arbeiter. Teil I und Teil II. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1983.</p> | <p>DM 48,-</p> | <p>29 Ulrich Trommer Aufwendungen für Forschung und Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland 1965–1983. Theoretische und empirisch-statistische Probleme. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p> | <p>DM 32,-</p> |
| <p>25 Wolfgang Hoebig Bedürftigkeit – Entfremdung der Bedürfnisse im Kapitalismus. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1984.</p> | <p>DM 37,-</p> | <p>30 Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.) Applications of Event History Analysis in Life Course Research. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1987.</p> | <p>DM 48,-</p> |
| <p>26 Gundel Schümer Daten zur Entwicklung der Sekundarstufe I in Berlin (West). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p> | <p>DM 19,-</p> | <p>31 Ellen A. Skinner, Michael Chapman, Paul B. Baltes The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs Interview. A New Measure of Perceived Control in Children (School Domain). Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugungen bei Kindern (Bereich Schule). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p> | <p>DM 9,-</p> |
| <p>27 Hans-Uwe Hohner Kontrollbewußtsein und berufliche Restriktivität. Entwicklung und empirische Erprobung eines integrativen Modells. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1985.</p> | <p>DM 49,-</p> | <p>32 Friedrich Edding (Hrsg.) Bildung durch Wissenschaft in neben- und nachberuflichen Studien. Tagungsbericht. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1988.</p> | <p>DM 11,-</p> |

Nicht über den Buchhandel erhältliche

Schriftenreihen aus dem

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und
Sozialisation bzw. Schule und Unterricht.
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung.

Veröffentlichungen der Reihe STUDIEN UND BERICHTe des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Im Buchhandel erhältliche Bände (über den Verlag Klett-Cotta zu beziehen)

- 38 Sigurjón Björnsson and Wolfgang Edelstein
in collaboration with Kurt Kreppner
Explorations in Social Inequality.
Stratification Dynamics in Social and Individual
Development in Iceland.
172 S. Erschienen 1977.
ISBN 3-12- 98242 0-0
- 39 Reinhard Franzke
Berufsausbildung und Arbeitsmarkt.
Funktionen und Probleme des „dualen Systems“.
211 S. Erschienen 1978.
ISBN 3-12- 98243 0-8
- 40 Beate Kraus
Qualifikation und technischer Fortschritt.
Eine Untersuchung über Entwicklungen in der industriellen
Produktion.
143 S. Erschienen 1979.
ISBN 3-12- 98244 0-5
- 41 Jürgen Baumert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf
Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die
Berliner Gesamtschulen.
Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen
Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern.
167 S. Erschienen 1980.
ISBN 3-12- 98245 0-2
- 42 Manfred Auwärter
Sprachgebrauch in Abhängigkeit von Merkmalen der Sprecher
und der Sprechsituation.
Eine soziolinguistische Untersuchung.
365 S. Erschienen 1982.
ISBN 3-12- 98246 0-X
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen: Eine
empirische Untersuchung individueller Entwicklungsverläufe
der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608- 98247-7
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98248-5
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts
in der Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98249-3
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608- 98251-5

Vergriffene Bände (Restexemplare teilweise noch im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältlich)

- 1 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Frankreich in den Jahren
1950–1962.
108 S. Erschienen 1965.
- 2 Fritz Joachim Weiß
Entwicklungen im Besuch berufsbildender Schulen in den
Ländern der Bundesrepublik Deutschland 1957 bis 1963.
108 S. Erschienen 1965.
- 3 Lothar Krappmann
Die Zusammensetzung des Lehrkörpers an den Pädagogischen
Hochschulen und entsprechenden Einrichtungen.
Wintersemester 1964/65.
155 S. Erschienen 1966.
- 4 Klaus Herzog
Das Arbeiten mit Kostenlimits im englischen Schulbau.
Ministry of Education, London.
Kostenstudie.
191 S. Erschienen 1965.
- 5 Marianne von Rundstedt
Die Studienförderung in Belgien 1950 bis 1963.
115 S. Erschienen 1966.
- 6 Gerhard Kath, Christoph Oehler und Roland Reichwein
Studienweg und Studienerfolg.
Eine Untersuchung über Verlauf und Dauer des Studiums von
2.000 Studienanfängern des Sommersemesters 1957 in
Berlin, Bonn, Frankfurt/Main und Mannheim.
Mit einem Vorwort von Dietrich Goldschmidt.
228 S. Erschienen 1966.
- 7 Wolfgang Lempert
Die Konzentration der Lehrlinge auf Lehrberufe in der
Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in
Frankreich 1950 bis 1963.
Eine statistische Untersuchung.
98 S. Erschienen 1966.
- 8 Rosemarie Nave-Herz
Vorbereitung des Unterrichts in Europa und Nordamerika – eine
Übersicht.
Eingeleitet von Wolfgang Lempert.
152 S. Erschienen 1966.
- 9A Klaus Hüfner
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Hochschulökonomie und Bildungsplanung.
Zweite erweiterte Auflage, 179 S.
Erschienen 1968.
- 9B Susanne Kleemann
Bibliographische Materialien zur Hochschulforschung.
Sozialisationsprozesse und Einstellungsveränderungen in der
Hochschule am Beispiel USA.
178 S. Erschienen 1969.
- 10 Klaus Herzog und Guy Oddie (OECD)
Technologische oder ökonomische Lösung des Schulbau-
problems.
Wirtschaftlichkeit im Schulbau.
307 S. Erschienen 1968.
- 11 Werner Kalb
Stiftungen und Bildungswesen in den USA.
246 S. Erschienen 1968.
- 12 Wolfgang Edelstein, Fritz Sang und Werner Stegelmann
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse der
Gymnasien in der BRD (Teil I).
Eine empirische Untersuchung.
319 S. Erschienen 1968.
- 13 Klaus Huhse
Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung.
Ein Bericht über Wege der Curriculum-Reform in den USA
mit Ausblicken auf Schweden und England.
227 S. Erschienen 1968.

- 14 Willi Voelmy
Systematische Inhaltsanalysen von Quellentexten zum Polytechnischen Unterricht in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule der DDR 1959 bis 1966. 139 S. Erschienen 1968.
- 15 Hedwig Rudolph
Finanzierungsaspekte der Bildungsplanung dargestellt am Beispiel des Schulsystems in Bayern. 146 S. Erschienen 1969.
- 16 Franz Scherer
Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik. 193 S. Erschienen 1969.
- 17 Klaus Hüfner
Traditionelle Bildungsökonomie und systemorientierte Bildungsplanung. 201 S. Erschienen 1969.
- 18 Ulrich Oevermann
Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. 327 S. Erschienen 1970 (übernommen in die edition suhrkamp als Nr. 519).
- 19 Wolfgang Berger
Zur Theorie der Bildungsnachfrage. Ein Beitrag zur Identifizierung der Determinanten privater Nachfrage nach formaler Bildung. 162 S. Erschienen 1969.
- 20 Adolf Kell
Die Vorstellungen der Verbände zur Berufsausbildung (2 Bände). 616 S. insgesamt. Erschienen 1970.
- 21 Frank Händle
Management in Forschung und Entwicklung. Bibliographische Materialien mit einer Einführung. 167 S. Erschienen 1971.
- 22 Peter Müller
Dokumentation zur Lehrerbildung (2 Bände). 550 S. insgesamt. Erschienen 1971.
- 23 Wolfgang Armbruster
Arbeitskräftebedarfsprognosen als Grundlage der Bildungsplanung. Eine kritische Analyse. 210 S. Erschienen 1971.
- 24 Hartmut J. Zeiher
Unterrichtsstoffe und ihre Verwendung in der 7. Klasse des Gymnasiums in der BRD (Teil II). Deutschunterricht. 261 S. Erschienen 1972.
- 25 Claus Oppelt, Gerd Schrick und Armin Bremmer
Gelernte Maschinenschlosser im industriellen Produktionsprozeß. Determinanten beruflicher Autonomie an Arbeitsplätzen von Facharbeitern und Technischen Angestellten in der Westberliner Industrie. 184 S. Erschienen 1972.
- 26 Annegret Harnischfeger
Die Veränderung politischer Einstellungen durch Unterricht. Ein Experiment zur Beeinflussung der Nationbezogenheit. 268 S. Erschienen 1972.
- 27 Enno Schmitz
Das Problem der Ausbildungsfinanzierung in der neoklassischen Bildungsökonomie. 127 S. Erschienen 1973.
- 28 Doris Elbers
Curriculumreformen in den USA. Ein Bericht über theoretische Ansätze und praktische Reformverfahren mit einer Dokumentation über Entwicklungsprojekte. 205 S. Erschienen 1973.
- 29 Peter Matthias
Determinanten des beruflichen Einsatzes hochqualifizierter Arbeitskräfte. Zur Berufssituation von Diplom-Kaufleuten. 205 S. Erschienen 1973.
- 30 Jens Naumann
Medien-Märkte und Curriculumrevision in der BRD. Eine bildungsökonomische Studie zu den Entstehungsbedingungen und Verbreitungsmechanismen von Lernmitteln und Unterrichtstechnologien. 179 S. Erschienen 1974.
- 31 Gisela Klann
Aspekte und Probleme der linguistischen Analyse schichtenspezifischen Sprachgebrauchs. 304 S. Erschienen 1975.
- 32 Dirk Hartung und Reinhard Nuthmann
Status- und Rekrutierungsprobleme als Folgen der Expansion des Bildungssystems. 184 S. Erschienen 1975.
- 33 Helmut Köhler
Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kritische Analyse statistischer Daten über das Lehrpersonal an allgemeinbildenden Schulen. 270 S. Erschienen 1975.
- 34A Hartmut-W. Frech
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Berufsvorbereitung und Fachsozialisation von Gymnasiallehrern. 298 S. Erschienen 1976.
- 34B Roland Reichwein
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Traditionelle und innovatorische Tendenzen in der beruflichen Ausbildungsphase von Gymnasiallehrern. 352 S. Erschienen 1976.
- 34C Karl-Heinz Hebel
Empirische Untersuchungen zur Ausbildung von Studienreferendaren. Methodologische Implikationen einer Feldstudie zur Gymnasiallehrerausbildung, konkretisiert an ausgewählten Beispielen zur Berufsmotivation. 211 S. Erschienen 1976.
- 35 Hans-Ludwig Freese
Schulleistungsrelevante Merkmale der häuslichen Erziehungsumwelt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Jungen und Mädchen der 7. Klasse des Gymnasiums. 141 S. Erschienen 1976.
- 36 Peter Siewert
Kostenrechnung für Schulen in öffentlicher Trägerschaft. Fragen und Ansätze. 105 S. Erschienen 1976.
- 37 Claus Oppelt
Ingenieure im Beruf. Eine empirische Analyse zertifikatsspezifischer Unterschiede im beruflichen Einsatz technischer Arbeitskräfte. 223 S. Erschienen 1976.

Neuere Bücher aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*

I. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer
Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967–1980.
361 S. Erschienen 1986.

Achim Leschinsky und Peter M. Roeder
Schule im historischen Prozeß – Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.
545 S. Erschienen 1976 (vergriffen; erhältlich ist noch die Ullstein-Taschenbuch-Ausgabe Nr. 39055, erschienen 1983).

Knut Nevermann
Der Schulleiter.
Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.
314 S. Erschienen 1982.

Gerd Sattler
Englischunterricht im FEAGA-Modell.
Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.
355 S. Erschienen 1981.

Diether Hopf
Mathematikunterricht.
Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.
251 S. Erschienen 1980.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter
Schulaufsicht und Schule.
Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.
428 S. Erschienen 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Erschienen 1980.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Bd. I: Beurteilung von Schülertexten.
254 S. Erschienen 1979.

Helga Zeiher, Hartmut J. Zeiher und Herbert Krüger
Textschreiben als produktives und kommunikatives Handeln.
Bd. III: Synergetischer Textunterricht.
170 S. Erschienen 1979.

Klaus Hüfner und Jens Naumann
Konjunkturen der Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland.
Bd. 1: Der Aufschwung (1960–1967).
307 S. Erschienen 1977.

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.
231 S. Erschienen 1971 (Konzepte der Humanwissenschaften, 6. Auflage 1982).

Peter Damerow, Ursula Elwitz, Christine Keitel und Jürgen Zimmer
Elementarmathematik: Lernen für die Praxis?
Ein exemplarischer Versuch zur Bestimmung fachübergreifender Curriculumziele.
182 und 47 S. Erschienen 1974.

II. Campus Verlag, Frankfurt/New York

Michael Bochow, Hans Joas
Wissenschaft und Karriere.
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 S. Erschienen 1987.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und Karl Ulrich Mayer
Ereignisanalyse.
Statistische Theorie und Anwendung in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Erschienen 1986.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt
Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.
Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.
344 S. Erschienen 1985.

Hans-Peter Blossfeld
Bildungsexpansion und Berufschancen.
Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.
191 S. Erschienen 1985.

III. Andere Verlage

Bernhard Schmitz
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeßdiagnostik.
304 S. Deutscher Studien Verlag, Beltz Verlag, Weinheim/Basel 1987.

Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln
201 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)
The psychology of control and aging.
415 pp. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and Richard M. Lerner (Eds.)
Life-span development and behavior.
334 pp. Vol. 7. N. J. Erlbaum, Hillsdale, N. J., 1986

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und Reinhard Nuthmann
Karrieren außer der Reihe.
Bildungswege und Berufserfolg von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Bund-Verlag GmbH, Köln 1986.

Jürgen Staupe
Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.
Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.
419 S. Duncker & Humblot, Berlin 1986.

Ernst-H. Hoff
Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.
Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
229 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1986.

John R. Nesselroade and Alexander von Eye (Eds.)
Individual development and social change: Explanatory analysis.
380 pp. Academic Press, New York 1985.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)
Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.
288 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1985.

Michael Jenne
Music, Communication, Ideology.
185 pp. Birch Tree Group Ltd., Princeton, N. J., 1984.

* Einschließlich der noch im Buchhandel erhältlichen Bände der „Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung“.

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.
Ein Überblick für Eltern, Lehrer, Schüler.
312 S. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe.
Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek 1984.

Max Planck Institute for Human Development and Education
Between Elite and Mass Education.
Education in the Federal Republic of Germany.
348 pp. State University of New York Press, Albany 1983.

Margit Osterloh
Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.
369 S. Verlag Hans Huber, Bern/Stuttgart/Toronto 1983.

Frühere Buchreihe VERÖFFENTLICHUNGEN DES MAX-PLANCK-INSTITUTS FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, zuvor: Texte und Dokumente zur Bildungsforschung.

Von diesen im Klett-Cotta Verlag, Stuttgart, erschienenen – und inzwischen vergriffenen – Büchern sind teilweise noch Restexemplare im Institut erhältlich.

Günter Palm
Die Kaufkraft der Bildungsausgaben.
Ein Beitrag zur Analyse der öffentlichen Ausgaben für Schulen
und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland 1950 bis
1962.
183 S. Erschienen 1966.

Torsten Husén und Gunnar Boalt
Bildungsforschung und Schulreform in Schweden.
254 S. Erschienen 1968.

James B. Conant
Bildungspolitik im föderalistischen Staat – Beispiel USA.
130 S. Erschienen 1968.

Henry Chauncey und John E. Dobbin
Der Test im modernen Bildungswesen.
176 S. Erschienen 1968.

Michael Jenne, Marlis Krüger und Urs Müller-Plantenberg
Student im Studium.
Untersuchungen über Germanistik, Klassische Philologie und
Physik an drei Universitäten.
Mit einer Einführung von Dietrich Goldschmidt.
464 S. Erschienen 1969.

Ulrich K. Preuß
Zum staatsrechtlichen Begriff des Öffentlichen untersucht am
Beispiel des verfassungsrechtlichen Status kultureller Organi-
sationen.
229 S. Erschienen 1969.

Ingo Richter
Die Rechtsprechung zur Berufsausbildung.
Analyse und Entscheidungssammlung.
623 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsökonomie – Eine Zwischenbilanz.
Economics of Education in Transition.
Friedrich Edding zum 60. Geburtstag.
275 S. Erschienen 1969.

Helge Lenné
Analyse der Mathematikdidaktik in Deutschland.
Aus dem Nachlaß hrsg. von Walter Jung in Verbindung mit der
Arbeitsgruppe für Curriculum-Studien.
446 S. Erschienen 1969.

Wolfgang Dietrich Winterhager
Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung.
161 S. Erschienen 1969.

Philip H. Coombs
Die Weltbildungskrise.
248 S. Erschienen 1969.

Klaus Hüfner (Hrsg.)
Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum.
Ausgewählte Beiträge zur Bildungsökonomie.
356 S. Erschienen 1970.

Jens Naumann (Hrsg.)
Forschungsökonomie und Forschungspolitik.
Ausgewählte amerikanische Beiträge.
482 S. Erschienen 1970.

Matthias Wentzel
Autonomes Berufsausbildungsrecht und Grundgesetz.
Zur Rechtsetzung der Industrie- und Handelskammern und
Handwerksorganisationen in der Bundesrepublik.
229 S. Erschienen 1970.

Dieter Berstecher
Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs.
Das Beispiel der Bildungsforschung.
123 S. Erschienen 1970.

Bernhard Dieckmann
Zur Strategie des systematischen internationalen Vergleichs.
Probleme der Datenbasis und der Entwicklungsbegriffe.
188 S. Erschienen 1970.

Dirk Hartung, Reinhard Nuthmann und
Wolfgang Dietrich Winterhager
Politologen im Beruf.
Zur Aufnahme und Durchsetzung neuer Qualifikationen im
Beschäftigungssystem.
250 S. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. I: Bundesrepublik, DDR, UdSSR.
602 S. insgesamt. Erschienen 1970.

Saul B. Robinsohn u. a.
Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß.
Ein interkultureller Vergleich.
Bd. II: England und Wales, Frankreich, Österreich, Schweden.
595 S. Erschienen 1975.

Klaus Hüfner und Jens Naumann (Hrsg.)
Bildungsplanung: Ansätze, Modelle, Probleme.
Ausgewählte Beiträge.
362 S. Erschienen 1971.

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron
Die Illusion der Chancengleichheit.
Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.
302 S. Erschienen 1971.

Wolfgang Karcher
Studenten an privaten Hochschulen.
Zum Verfassungsrecht der USA.
240 S. Erschienen 1971.

Marianne von Rundstedt
Studienförderung.
Ein Vergleich der Förderungssysteme und Leistungen in der Bundesrepublik Deutschland, Belgien, Frankreich, England und Wales und in den Niederlanden.
189 S. Erschienen 1971.

Helga Zeiher
Gymnasiallehrer und Reformen.
Eine empirische Untersuchung über Einstellungen zu Schule und Unterricht.
279 S. Erschienen 1973.

Ingo Richter
Bildungsverfassungsrecht.
Studien zum Verfassungswandel im Bildungswesen.
365 S. Erschienen 1973.

Wolfgang Lempert und Wilke Thomssen
Berufliche Erfahrung und gesellschaftliches Bewußtsein.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge (Bd. I).
521 S. Erschienen 1974.

Detlef Oesterreich
Autoritarismus und Autonomie.
Untersuchungen über berufliche Werdegänge, soziale Einstellungen, Sozialisationsbedingungen und Persönlichkeitsmerkmale ehemaliger Industriehrlinge (Bd. II).
248 S. Erschienen 1974.

Jürgen Raschert
Gesamtschule: ein gesellschaftliches Experiment.
Möglichkeiten einer rationalen Begründung bildungspolitischer Entscheidungen durch Schulversuche.
217 S. Erschienen 1974.

Ulrich Teichler
Geschichte und Struktur des japanischen Hochschulwesens (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. I).
385 S. Erschienen 1975.

Ulrich Teichler
Das Dilemma der modernen Bildungsgesellschaft.
Japans Hochschulen unter den Zwängen der Statuszuteilung (Hochschule und Gesellschaft in Japan, Bd. II).
483 S. Erschienen 1976.

Michael Jenne
Musik – Kommunikation – Ideologie.
Ein Beitrag zur Kritik der Musikpädagogik.
202 S. Erschienen 1977.

Fritz Sang
Elternreaktionen und Schulleistung.
Bedingungen und Konsequenzen Leistung erklärender Attributionen.
158 S. Erschienen 1977.

Peter Damerow
Die Reform des Mathematikunterrichts in der Sekundarstufe I. Eine Fallstudie zum Einfluß gesellschaftlicher Rahmenbedingungen auf den Prozeß der Curriculumreform.
Bd. I: Reformziele, Reform der Lehrpläne.
368 S. Erschienen 1977.

Hartmut-W. Frech und Roland Reichwein
Der vergessene Teil der Lehrerbildung.
Institutionelle Bedingungen und inhaltliche Tendenzen im Referendariat der Gymnasiallehrer.
326 S. Erschienen 1977.

Enno Schmitz
Leistung und Loyalität.
Berufliche Weiterbildung und Personalpolitik in Industrieunternehmen.
278 S. Erschienen 1978.

Jürgen Baumert und Jürgen Raschert
in Zusammenarbeit mit Diether Hopf, Jens Naumann und Helga Thomas
Vom Experiment zur Regelschule.
Schulplanung, Curriculumentwicklung der Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit von Lehrern und Verwaltung bei der Expansion der Berliner Gesamtschule.
276 S. Erschienen 1978.

Im Institut erhältlich sind noch Restexemplare der Taschenbuch-Ausgabe des „1. Bildungsberichts“:

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)
Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.
Daten und Analysen.
Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.
Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.
1404 S. Erschienen 1980 (Rowohlt Taschenbuch Nr. 7337 und Nr. 7338, vergriffen).