

Selbst- und Fremdbeurteilung überfachlicher Kompetenzen bei jungen Erwachsenen

Abhandlung zur Erlangung der Doktorwürde
an der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Patricia Schuler Braunschweig
von Schwyz/SZ und Basel/BS

angenommen im Sommersemester 2005
auf Antrag von
Herrn Prof. Dr. Helmut Fend und
Herrn Prof. Dr. Georg Stöckli

Zürich, Studentendruckerei, 2006

Vorwort

Die vorliegende Arbeit konnte nur dank der grossen Unterstützung vieler Personen realisiert werden.

Prof. Dr. Fend unterstützte mich während der Projektphase und gewährte mir grosszügig Freiraum. Er motivierte mich bei meiner Arbeit, indem er Interesse bekundete und sich gerne auf inhaltliche Gespräche einliess.

Prof. Dr. Stöckli danke ich für seine spontane Bereitschaft, das Ko-Referat zu übernehmen.

Ich danke der Kommission ch-x und Herrn Prof. Dr. Haltiner, wissenschaftlicher Adjunkt der Kommission ch-x, für das Engagement und das mir entgegengebrachte Vertrauen die Studie durchzuführen.

Nur mit der tatkräftigen Unterstützung von Dr. Hansueli Herrmann und Jean Claude Zimmerli vom Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Bildungsdirektion des Kantons Zürich, von den Rektoren Prof. Dr. Markus Zellweger – kantonale Zürcher Mittelschule Stadelhofen, Prof. Dr. Erich Hohl – Kantonsschule Hottingen und Prof. Dr. Roland Kappeler – Kantonsschule Wetzikon, Urban Vecellio, Rektor der baugewerblichen Berufsschule Zürich, Silvia Anastasiades, Rektorin der Berufsschule Mode und Gestaltung, Fritz Maurer, Rektor der Berufsschule Druck-Gestalter- und Malerberufe und von Dr. Ernst Pfister, Rektor der technischen Berufsschule Zürich, gelang es, Teilnehmende für die Studie zu gewinnen. Ihnen und den Teilnehmenden, die sich im Assessment beobachten liessen, danke ich für ihren Einsatz.

Beatrice Appius hat mich während der Konzeption des Assessment Centers beraten und unterstützt – dank ihrer Fachkompetenz in Organisations- und Arbeitspsychologie ist es gelungen, ein professionelles Assessment zu konzipieren und durchzuführen.

Dr. Katharina Maag Merki betreute mich in der Anfangsphase wie auch beim Schlusspurt immer wieder kompetent, engagiert und kritisch.

Priska Sieber, Isabelle Hugener, Christine Bieri, Ilaria Ferrari und Anita Sandmeier danke ich für ihren unermüdlichen Einsatz, mit mir zu möglichen und unmöglichen Zeiten das Thema zu diskutieren und nach Lösungen zu suchen.

Besonderer Dank gebührt meinen Eltern Urs und Brigitte Schuler-Landolt, die mich tatkräftig unterstützten, damit ich die vorliegende Arbeit realisieren konnte.

Philipp Braunschweig danke ich für sein sonniges, unkompliziertes Gemüt und seine ansteckende Freude. Simon Braunschweig danke ich für die aufmunternden Winke während all der Arbeitsstunden, die wir zu zweit verbrachten.

Martin Braunschweig, der mich stetig ermunterte, mich fachlich und überfachlich unterstützte – ohne den ich diese Arbeit weder begonnen noch fertig gestellt hätte – bin ich zutiefst dankbar.

Inhaltsverzeichnis

Tabellenverzeichnis	V
Abbildungsverzeichnis	IX
1 Einführung und Überblick.....	1
2 Theoretischer Teil	5
2.1 Entstehung der überfachliche Kompetenzen.....	5
2.1.1 Entstehung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung.....	7
2.1.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens.....	9
2.1.3 Von den Schlüsselqualifikationen zu den überfachlichen Kompetenzen.....	13
2.2 Definition der überfachlichen Kompetenzen	16
2.3 Die normative und empirische Erfassung von überfachlichen Kompetenzen im Bildungsbereich.....	19
2.4 Überlegungen zur Messung von überfachlichen Kompetenzen.....	34
2.4.1 Die Selbsteinschätzung von Kompetenzen	35
2.4.1.1 Verzerrungen der Selbstbeurteilung.....	36
2.4.1.2 Der Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Selbstbeurteilung	38
2.4.1.3 Kognitive Modelle des Selbstkonzeptes	40
2.4.1.4 Der Einfluss des Bezugsrahmens auf die Selbstbeurteilung.....	45
2.4.1.5 Zweck der Selbstbeurteilung.....	46
2.4.1.6 Ablauf der Selbstbeurteilung.....	47
2.4.1.7 Junge Erwachsene und ihre Entwicklungsprozesse.....	49
2.4.2 Die Fremdeinschätzung von Kompetenzen.....	52
2.5 Die Übereinstimmung der Methoden Selbst- und Fremdeinschätzung	55
2.5.1 Die Theorie der interpersonalen Wahrnehmung.....	57
2.5.2 Einschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen.....	58
2.5.3 Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Disziplin der Arbeits- und Organisationspsychologie	59
2.5.4 Bedingungen für eine Übereinstimmung der Methoden	62
2.6 Folgen für das Forschungsdesign.....	65
2.6.1 Darstellung der Selbstbeurteilung im Rahmen der Rekrutenprüfung: Das Instrument des YAS Fragebogens	65
2.6.2 Die Methode des Assessment Centers zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen	69
2.6.2.1 Historische Entwicklung von Assessment Centers	70
2.6.2.2 Grundprinzipien jedes Assessment Center-Verfahrens	72
2.6.2.3 Der Ablauf des Verfahrens	73
2.6.2.4 Konstruktion der Assessment Center Aufgaben	76
2.6.2.5 Beobachtungsfehler im Assessment Center.....	77
2.6.2.6 Validität des AC.....	78

2.6.2.7	Das AC und der YAS-Fragebogen.....	80
2.6.3	Forschungsfragen und Hypothesen.....	81
2.6.4	Multitrait-Multimethod-Ansatz	83
3	Empirischer Teil.....	87
3.1	Das Forschungsdesign.....	87
3.1.1	Stichprobe	90
3.1.2	Perspektiven der Auswertung.....	92
3.1.3	Konstruktion des Assessment Centers.....	92
3.1.4	Auswahl und Schulung der Beobachtenden	96
3.1.5	Aufgaben des Assessment Centers zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen	96
3.1.6	Vorgehensweise bei der Beobachtung und Bewertung.....	99
3.1.7	Die Datenerhebung und Durchführung	101
3.1.8	Die Wahl der Auswertungsmethode.....	104
3.2	Ergebnisse	105
3.2.1	Konstrukt- und verfahrensübergreifende Ergebnisse	110
3.2.2	Fähigkeit zur Selbstständigkeit	111
3.2.3	Relative Eigenständigkeit	120
3.2.4	Interpersonale Verantwortung	129
3.2.5	Initiative, Engagement und Volition	138
3.2.6	Kommunikationsfähigkeit.....	146
3.3	Diskussion	155
3.3.1	Stichprobe	155
3.3.2	Die Beurteilung der internen Konsistenz der Skalen des Fragebogens	155
3.3.3	Die Beurteilung der Multitrait-Multimethod-Matrix nach Kriterien von Campell und Fiske	156
3.3.4	Der Effekt des Geschlechts und des Bildungsniveaus auf die Beurteilung.....	157
3.3.5	Korrelation zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung.....	159
3.3.6	Zusammenhang der verschiedenen Fremdbeurteilungen.....	162
3.3.7	Fähigkeit zur Selbstständigkeit	162
3.3.8	Relative Eigenständigkeit	164
3.3.9	Interpersonale Verantwortung	166
3.3.10	Initiative, Engagement und Volition	168
3.3.11	Kommunikationsfähigkeit.....	170
3.3.12	Diskussion der Versuchsanlage	172
3.3.13	Fazit.....	173
4	Ausblick	177
5	Literatur	179

6	Anhang A: Tabellen.....	199
7	Anhang B: Assessment Center Aufgaben	211
8	Anhang C: Itemwortlaut des Young Adult Survey	223
9	Anhang D: redigierte Version des YAS-Fragebogens für das AC.....	233
	Lebenslauf	235

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen	12
Tabelle 2: Fragestellungen zur interpersonalen Wahrnehmung.....	57
Tabelle 3: Übersicht der überfachlichen Kompetenzen des YAS-Instrumentes	68
Tabelle 4: Die Verteilung der Stichprobe	90
Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzen und ihre beobachtbaren Kriterien zur Beurteilung im AC sowie die im YAS verwendeten Skalen und die dazugehörigen Items	93
Tabelle 6: Im AC verwendete Skalierung und Skalierung des im AC verwendeten YAS-Fragebogens	95
Tabelle 7: Matrix mit den Aufgaben und den beobachtbaren überfachlichen Kompetenzen	99
Tabelle 8: Tagesablauf für alle Beteiligten	102
Tabelle 9: Skalen und die dazugehörigen Reliabilitätskoeffizienten	106
Tabelle 10: Korrelationsmatrix: Selbst- und Fremdeinschätzungen der Teilnehmenden von überfachlichen Kompetenzen	107
Tabelle 11: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	113
Tabelle 12: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch Lehrpersonen bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	114
Tabelle 13: Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen im AC und durch Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	115
Tabelle 14: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	116
Tabelle 15: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	117
Tabelle 16: Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen und durch die Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»	118
Tabelle 17: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der «Relativen Eigenständigkeit»	122
Tabelle 18: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit»	123
Tabelle 19: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der «Relativen Eigenständigkeit»	124
Tabelle 20: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit»	125

Tabelle 21: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der «Relativen Eigenständigkeit»	126
Tabelle 22: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peer und durch die Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit».....	127
Tabelle 23: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Interpersonale Verantwortung».....	131
Tabelle 24: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonale Verantwortung».....	132
Tabelle 25: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der Skala «Interpersonale Verantwortung».....	133
Tabelle 26: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonale Verantwortung».....	134
Tabelle 27: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der Skala «Interpersonale Verantwortung».....	135
Tabelle 28: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonalen Verantwortung».....	136
Tabelle 29: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	140
Tabelle 30: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	141
Tabelle 31: Korrelationen zwischen Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	142
Tabelle 32: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	143
Tabelle 33: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Peers bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	144
Tabelle 34: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition».....	145
Tabelle 35: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit».....	148
Tabelle 36: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen	

und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»	149
Tabelle 37: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»	150
Tabelle 38: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit» ...	151
Tabelle 39: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Peers bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»	152
Tabelle 40: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»	153
Tabelle 41: AC und Selbsteinschätzung der Jugendlichen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	199
Tabelle 42: AC und Einschätzungen der Lehrpersonen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	200
Tabelle 43: AC und Einschätzung der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	201
Tabelle 44: Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Einschätzung der Lehrpersonen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	202
Tabelle 45: Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Einschätzung der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	203
Tabelle 46: Einschätzung der Lehrpersonen und der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen	204
Tabelle 47: «Relative Eigenständigkeit»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen	206
Tabelle 48: «Interpersonale Verantwortung»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen	207
Tabelle 49: «Initiative, Engagement und Volition»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen	208
Tabelle 50: «Kommunikationsfähigkeit»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen	209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Selbstkonzeptmodell nach Rosenberg	41
Abbildung 2: Selbstkonzeptmodell nach Marsh und Shavelson	42
Abbildung 3: Beispiel einer MTMM-Matrix	84
Abbildung 4: Graphische Darstellung des Untersuchungsdesigns.....	88
Abbildung 5: Beispiel eines Beobachtungsblattes der Assessoren	100
Abbildung 6: Beispiel eines Beurteilungsbogens der Assessoren	100
Abbildung 7: Integrationsbogen für die Teilnehmenden.....	101
Abbildung 8: Übersicht der Mittelwerte der verschiedenen Einschätzungen und Streuungen zur «Fähigkeit der Selbstständigkeit»	111
Abbildung 9: Streudiagramm zur «Selbstständigkeit» der AC-Beurteilung und Selbsteinschätzung	113
Abbildung 10: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Relativen Eigenständigkeit	120
Abbildung 11: Streudiagramm zur «Relativen Eigenständigkeit» der Fremdbeurteilung im AC und Selbsteinschätzung	121
Abbildung 12: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur «Interpersonale Verantwortung»	129
Abbildung 13: Streudiagramm zur Skala «Interpersonale Verantwortung» der Selbsteinschätzung und AC-Beurteilung.....	130
Abbildung 14: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Skala «Initiative, Engagement und Volition» ..	138
Abbildung 15: Streudiagramm zur Skala «Initiative, Engagement und Volition» der AC- und der Selbsteinschätzung	139
Abbildung 16: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Skala der «Kommunikationsfähigkeit».....	146
Abbildung 17: Streudiagramm zur Skala «Kommunikationsfähigkeit» der AC- Beurteilung und der Selbsteinschätzung	147

1 Einführung und Überblick

*«The adult of the 21st century will need to be able to travel across a wide variety of contexts.»
Kegan (2001), p. 192*

Überfachliche Kompetenzen werden von den Fachkompetenzen unterschieden. Während man grundsätzlich ähnliches unter der Fachkompetenz versteht, nämlich Kenntnisse und Fähigkeiten in einer bestimmten Domäne wie beispielsweise Mathematik, ist der Begriff «überfachliche Kompetenz» weniger geläufig. Mit dem Zusatz «über» kann man sich jedoch gut vorstellen, dass es sich bei diesen Kompetenzen um solche handelt, die über die Fachkompetenz hinausgehen. Kompetenzen, die nicht nur das Fachliche betreffen, sind unter anderem personale und soziale Kompetenzen oder auch Schlüsselkompetenzen. Damit ist angedeutet, dass der Begriff nicht einheitlich verwendet wird, wohl aber Ähnliches damit gemeint ist.

Die Definition und Genese des Begriffes interessiert in der vorliegenden Arbeit genauso wie die damit gekoppelte Frage, in welchem Zusammenhang die Notwendigkeit der «überfachlichen» Kompetenzen entstand.

Vom Bildungswesen wurde die Thematik der «überfachlichen» Kompetenzen erst mit zeitlicher Verzögerung aufgenommen und bildet heute eine – wenn auch noch junge – eigene Forschungsrichtung. Wie Jocelyn Cook, Senior Educational Measurement Officer for Standards and Effectiveness des Education Department of Western Australia, im Anschluss an die internationale PISA-Konferenz in Zürich (2002) meinte: «There is so much more about than testing the CORE curriculum.» In der Schule geht es um mehr als Mathematik, Lesen, Schreiben und Naturwissenschaften: Schüler/innen sollen gemeinsam Ziele erreichen, d.h. im Team und selbstständig arbeiten und miteinander Konflikte lösen. Schüler/innen sollen eine lebenslange Leistungs- und Lernbereitschaft aufbauen, ein stabiles Selbstvertrauen entwickeln und eine demokratische Grundhaltung lernen (Fend, 1998).

Zentral wird die Frage: Wie können «überfachliche» Kompetenzen gemessen werden?

Ähnlich wie bei der grossen LifE-Studie («Entwicklungsverläufe ins frühe Erwachsenenalter») werden auch in der vorliegenden Studie verschiedene methodische Verfahren eingesetzt. Die LifE-Studie ist die Fortsetzung des Konstanzer Jugendlängsschnittes, an dem von 1979 bis 1983 jährlich ca. 2000 Kinder und Jugendliche aus der Grossstadt Frankfurt und zwei ländlichen Regionen im Bundesland Hessen teilnahmen. Im Mittelpunkt des Interesses standen die sozialen und psychischen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz und die Frage nach den Voraussetzungen einer produktiven bzw. belasteten Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Dabei wurden sowohl die Jugendlichen als auch die Eltern und die Lehrkräfte befragt (Fend 2000). Die aus dem Jugendlängsschnitt vorliegenden Daten umfassen ein detailliertes Indikatorensystem zu den Sozialisationsbedingungen und Erziehungserfahrungen im schulischen Umfeld, im Elternhaus und in der Gleichaltrigengruppe der Heranwachsenden. Zusätzlich liegen Informationen zum Leistungsverhalten, zur Bildungsorientierung, zur sozialen Einbettung, zum psychischen Wohlbefinden und zu intra- und interpersonalen Kompetenzen und Motivationen der Jugendlichen vor (Fend, 2000).

Die methodische Erfassung solcher Daten gründet auf zwei unterschiedlichen Verfahren: der Selbstbeschreibung und der Fremdbeschreibung. Es zeigte sich, dass diese Verfahren bei der Einschätzung und Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen geeignet sind.

Eine valide Erfassung der überfachlichen Kompetenzen wirft in der Folge eine Reihe von Schwierigkeiten auf. Damit verbunden ist nicht nur die Erfassung der Kompetenzen, sondern auch die anschliessende Beurteilung derselben.

Das Thema der vorliegenden Studie ist ein Vergleich der Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung von überfachlichen Kompetenzen von jungen Erwachsenen. Ausgangspunkt war ein Auftrag der eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragung, der Kommission ch-x, an den Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S) am pädagogischen Institut, Lehrstuhl Prof. Dr. Fend, der Universität Zürich. Der Auftrag beinhaltete eine Studie zur Validierung des Erhebungsinstrumentes zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen, des Young Adult Surveys (YAS), mittels Assessment Center Verfahren (AC-Methode).

Der von Grob und Maag Merki (2001) entwickelte YAS, ein Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen von jungen Erwachsenen, entstand aufgrund

einer inhaltsanalytischen Analyse von Zielformulierungen in Volksschullehrplänen, Maturitätsanerkennungs- und Berufsbildungsreglements in der Schweiz. Der umfangreiche Fragebogen definierte eine Palette von verlangten überfachlichen Kompetenzen. Im Fragebogen wurden Skalen zu sechs Bereichen und 26 überfachlichen Kompetenzen erstellt. Die Pilotstudie wurde von Grob und Maag Merki (2001), die Hauptstudie von Bieri Buschor und Forrer (2003) durchgeführt. Der Nachweis für die Konstruktvalidität des Fragebogens wurde erbracht. Die Ergebnisse dienen dem nationalen Bildungsmonitoring zur Beurteilung von Bildungssystemen.

Grob und Maag Merki (2001) wiesen darauf hin, dass das Instrument des YAS-Fragebogens einer weiteren Validierung unterzogen werden sollte. Um einen Vergleich der Selbstbeschreibung mit einer Fremdbeurteilung zu ermöglichen, entschloss man sich, die Methode der Beobachtung gewisser überfachlicher Kompetenzen einzusetzen. Da in der Arbeitswelt die Assessment Center-Methode weit verbreitet und bewährt ist, wurde dieses Verfahren auch für diese Studie eingesetzt. Sie gründet auf der Idee der multimodalen Verfahren, wonach mehrere Instrumente und verschiedene Beobachtende zur Beobachtung eines Probanden, einer Probandin und dessen oder deren Kompetenzen eingesetzt werden. Thema der vorliegenden Dissertation ist die Realisierung und Dokumentation des Vergleiches der Selbstbeurteilung und der Fremdbeurteilung von überfachlichen Kompetenzen bei jungen Erwachsenen. Mit der Studie soll einen Beitrag zur Diskussion der validen Erfassung von überfachlichen Kompetenzen geleistet werden. Die Kernfrage dabei lautet: Wie können überfachliche Kompetenzen erfasst werden? Dieser Frage soll in zwei unterschiedlichen Teilen der Studie nachgegangen werden, in einem theoretischen und in einem empirischen.

In diesen beiden Teilen sind deshalb folgende Fragestellungen leitend:

- Was sind überfachliche Kompetenzen?
- Auf welchen bildungstheoretischen Hintergrund beziehen sich die überfachlichen Kompetenzen?
- Wie können überfachliche Kompetenzen erfasst werden?
- Wie kommen Selbstbeschreibungen von Kindern und Jugendlichen zustande?

- Wie aussichtsreich ist es, Kompetenzmessungen auf der Basis von Selbstwahrnehmungen vorzunehmen?
- Wie zuverlässig beurteilen sich Kinder und Jugendliche?
- In welchem Zusammenhang stehen die Aussagen auf der Selbstkonzeptebene mit konkreten Verhaltensweisen in komplexen Situationen?

Im Diskussionsteil sollen Fragen zu den unterschiedlichen Verfahren, Ergebnissen und Zusammenhängen beantwortet werden.

Die Dissertation ist wie folgt aufgebaut: Im theoretischen Teil wird die Thematik der überfachlichen Kompetenzen und die Problematik der Erfassung der überfachlichen Kompetenzen dargestellt. Die verschiedenen methodischen Erfassungsmöglichkeiten werden erläutert und analysiert. Die empirische Datenlage zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen im Bildungswesen wird dargestellt. Schliesslich führen methodische Überlegungen zur Theorie der Methode des Assessment Centers. Im Zusammenhang mit dem Fragebogen zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen, dem Young Adult Survey, können Fragestellungen und Hypothesen formuliert werden. Im empirischen Teil folgen die Beschreibung des verwendeten Fragebogens und die Darstellung des Forschungsdesigns. Anschliessend werden die Ergebnisse dargestellt, welche im Diskussionsteil analysiert und unter Einbeziehung der verwendeten Literatur verglichen werden. Der Ausblick beinhaltet Überlegungen zu weiteren Forschungsansätzen in diesem Themenbereich.

2 Theoretischer Teil

«Sustainable development and social cohesion depend critically on the competencies of all of our population – with competencies understood to cover knowledge, skills, attitudes, and values.»
OECD, 2001, p. 2

Es ist notwendig, in einem ersten Schritt zu klären, wie der Begriff der überfachlichen Kompetenzen entstanden ist. Dabei wird auf das Konzept der Schlüsselkompetenzen zurückgegriffen, das in der Berufsbildung entstand. Eine Definition der überfachlichen Kompetenzen bildet die Grundlage der Diskussion, in welchem bildungspolitischen Kontext die überfachlichen Kompetenzen, deren Erfassung und Beurteilung stehen.

Anschliessend interessiert, wie diese genannten Kompetenzen erfasst werden können. Um auf die Problematik der verschiedenen Erfassungs- und Messmethoden eingehen zu können, werden die Methode der Selbstbeschreibung und die Methode der Fremdbeschreibung vorgestellt und einander gegenübergestellt. Bei der Methode der Selbstbeschreibung ist vor allem der entwicklungspsychologische Kontext interessant. Aus empirischen Studien, die die beiden Methoden vergleichen, lassen sich Bedingungen für eine Übereinstimmung und Folgen für das Forschungsdesign ableiten. Daraufhin kann der theoretische Hintergrund des Young Adult Survey im Rahmen der schweizerischen Rekrutenprüfungen und Jugendbefragungen erklärt und der Fragebogen dargestellt werden. Die Darstellung und Verwendung der Assessment Center-Methode als Methode der Fremdbewertung wird anschliessend vorgestellt. Die Analyse des theoretischen Teils bildet schliesslich den Übergang zum empirischen Teil, der von Hypothesen und Fragestellungen bestimmt wird, die aus der Analyse des theoretischen Teils resultieren.

2.1 Entstehung der überfachliche Kompetenzen

Um die Entstehung des Begriffes der überfachlichen Kompetenzen dokumentieren zu können, wird ein retrospektives Vorgehen gewählt – als erstes wird dargestellt, wo und in welchem Zusammenhang überfachliche Kompetenzen erwähnt werden, um dann aufzuarbeiten, wie der Begriff entstanden ist.

Überfachliche Kompetenzen sind in den Lehrplänen als Bildungsziele verankert. Sie bezeichnen wünschenswerte Effekte eines Bildungssystems, welche Wertvorstellungen und Grundhaltungen beschreiben. In einer pluralistischen Gesellschaft sind Lehrpläne folglich die Vorstellungen davon, welches die Ziele einer institutionalisierten Erziehung und Bildung sind. Dies mit der Absicht, wünschenswerte Inhalte und Kompetenzen für ein gut funktionierendes Zusammenleben in der Gesellschaft zu definieren und für individuelle Selbstentfaltungsprozesse zu erwerben. Die Diskussion um diese Inhalte ist deshalb brisant, weil unterschiedliche Gruppierungen ihren Einfluss gelten machen möchten und gleichzeitig die Interessen der Betroffenen wahrgenommen werden müssen. Die Kontroverse hinsichtlich der Bildungsziele entspricht demnach der Kontroverse über die zu vermittelnden Inhalte. Wenn nun überfachliche Kompetenzen als wünschenswertes Outcome des Bildungssystems gelten, muss ergründet werden, weshalb diese Kompetenzen als Bildungsindikatoren bestimmt werden. Oder anders gefragt, weshalb Bildung dem gesellschaftlichen Auftrag Folge leistet, die erwähnten Kompetenzen zu schulen und zu fördern.

Was, weshalb und zu welchen Zwecken vermittelt und gelernt werden soll, ist politischer Natur und wird, wie erwähnt, kontrovers diskutiert (Fend, 1981). Unumstritten sind dabei gewisse Kerninhalte der traditionellen Schulfächer und die grundlegenden Kulturtechniken. Sobald jedoch Weltvorstellungen und Weltbilder davon tangiert werden, entstehen Diskussionen zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen. Einerseits soll Bildung, utilitaristisch gesehen, qualifizieren. Damit ist die Brauch- und Verwertbarkeit der Bildung angesprochen. Im Widerspruch dazu steht der von Herder, Pestalozzi, Humboldt und Hegel am Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert geprägte klassische Bildungsbegriff nach Klafki (1995), welcher die normativen Elemente der Selbstbestimmung, des humanitären Fortschritts und der Vielseitigkeit impliziert. Bildung wurde hier zweckfrei gedacht mit dem Ziel der «Entwicklung zum vollen Menschsein».

In der Diskussion um Ziel und Zweck von Bildung geht es um gesellschaftliche und personale Bildungsinhalte. Zwei Konzeptionen zum Bildungsbegriff stehen sich kontrovers gegenüber: Während die klassische Bildung die Zweckfreiheit, die Selbstwerdung und Handlungsfähigkeit des Individuums betont, verlangt die andere Sichtweise eine zukunftsorientierte Investition der Bildung (Gudjons, 1997). Die Lösung liegt wahrscheinlich in der goldenen Mitte – weder in der totalen An-

passung des Individuums noch in einer einseitig persönlichkeitsorientierten Sichtweise (von Hentig, 1999).

Eine Verbindung beider Perspektiven, der bildungsökonomisch auf Verwertbarkeit ausgerichteten Funktion der Bildung einerseits und der bildungstheoretisch auf Mündigkeit ausgerichtete Funktion andererseits, verfolgt die Idee einer bestmöglichen Förderung individueller Begabungen und Neigungen. Dieser Kompromiss versinnbildlicht die Idee von Bildung als Allgemeinbildung und als Förderung von individuell und gesellschaftlich verwertbaren Fähigkeiten. Zusätzlich erfordern die gesellschaftlichen Veränderungen, dass Bildungsprozesse Fähigkeiten vermitteln, die trotz der Widersprüche der Weltgesellschaft eine Orientierung möglich machen (Beck, 1995). Erziehung und Bildung müssen über den vormals eng definierten Raum hinausgedacht werden. Der Umgang mit Komplexität muss erlernt werden, Handlungsoptionen sollen als Leitlinien aufgezeichnet werden, Sozialisationsprozesse, die lokal stattfinden, müssen auf ihre globale Wirkung betrachtet werden (Scheunpflug & Hirsch, 2000).

Auf der Suche nach überdauernden Wissensbeständen bzw. stärker inhaltsunabhängigen, formalen Kompetenzen entstand das Konzept der Schlüsselqualifikationen von Mertens (1994). Ausgangspunkt waren hohe Fehlinvestitionen in eine Ausbildung, deren Inhalte – Fähigkeiten und Wissen – bereits nach kurzer Zeit veraltet waren. Deshalb war es sinnvoll, sich auf die Suche zu machen, nach Kompetenzen, die nicht oder weniger eng an Inhalte gekoppelt sind und somit einen Transfer auf neue Inhalte ermöglichen.

2.1.1 Entstehung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung

Sieber (1999) erklärt in ihrer Arbeit, wie die sich verändernden Bedingungen und Ansprüche an das Individuum dazu führten, dass neben fachlichen Kompetenzen von Arbeitnehmern mehr und mehr auch solche Kompetenzen erwartet werden, die es ermöglichen, sich neues Wissen anzueignen, um so die wachsenden beruflichen Anforderungen zu bewältigen. Unternehmen müssen Kundenwünsche möglichst präzise erfassen, Innovationen rasch umsetzen und die beste Kundenbetreuung bieten, um auf dem Weltmarkt bestehen zu können (Lehmkuhl, 1994). Diese Anforderungen machen neue Formen der Arbeitsorganisation notwendig. Im Zuge des Aufkommens von hochkompetitiven Märkten können mit autoritären und hierarchischen betrieblichen Herrschaftsmustern keine ausreichenden Ko-

operations- und Qualitätserfolge mehr erzielt werden (Arnold, 1996). Neu werden aufgesplittete Arbeitsvollzüge zusammengefasst und folglich Hierarchien abgeflacht. Auf der technologischen Seite führte der Wandel im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien dazu, dass Arbeitsinstrumente wie Internet, Computer und Telekommunikation in die Arbeitswelt Eingang fanden. Es wurde eine Arbeitsorganisation notwendig, die Abteilungsgrenzen überschreitet. Die Anforderungsprofile für Berufstätige veränderten sich bedingt durch die Entstehung multinationaler Teams und einer zunehmenden Globalisierung, die den Einzelnen wie auch die Unternehmen betraf.

Der technologische Wandel stellt neue Anforderungen an die Berufstätigen. Er erfordert mehr abstrakte, theoretische, systematische, dispositive und planerische Denkleistungen und stellt höhere Anforderungen an das Verständnis von komplexen Zusammenhängen. Lebenslanges Lernen wird notwendig, da Wissen nicht mehr nur langfristigen und währenden Charakter hat, sondern rasch veraltet. Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit sind Kompetenzen, welche auf eine zunehmende Verantwortung des Individuums für den Arbeitsprozess und seine Arbeitsbiographie hindeuten (Voss & Pongratz, 1998).

Der von Kern und Schumann (1984) beschriebene Arbeitstypus für automatisierte Produktionsprozesse hebt sich vom Tätigkeits- und Qualifikationsprofil der früheren deutlich ab: von der direkt produktionsbezogenen «Herstellungsarbeit» wird gewechselt in die indirekte, planende, steuernde und kontrollierende Arbeit der Systembetreuung. Fachliche Kenntnisse werden verbreitert, gekoppelt mit der Kombination erhöhter theoretischer und analytischer Fähigkeiten und einem höheren Stellenwert kommunikativer Kompetenzen.

Laut Baethge und Oberbeck (1986) entstanden auch im Dienstleistungsbereich aufgrund der erwähnten Veränderungen neue Handlungsstrukturen. Durch den technologischen Wandel werden Arbeitsprozesse auf entscheidungs- und beratungsrelevante Aspekte konzentriert. So erhöht sich das Tempo in der Bearbeitung komplexer Sachverhalte und im Treffen von Entscheidungen – systemvermittelte Kommunikation und Kooperation wird immer wichtiger.

Es kann also festgestellt werden, dass sich die Arbeitsprofile für alle Beschäftigungsgruppen in Richtung Selbstorganisation, Selbstverantwortung und höherer Gewichtung sozial-kommunikativer Kompetenzen verlagerten. So entstanden neue und komplexere Anforderungsprofile für das Überleben auf dem

Arbeitsmarkt (Buttler, 1992) und Kadishi (2001) folgert, dass Schlüsselkompetenzen im Gegensatz zu Fachwissen nicht veralten und somit nicht an Wert verlieren.

Sucht man nach dem Ursprung der hier erwähnten, neu geforderten Kompetenzen oder Qualifikationen in der Arbeitswelt, stösst man auf das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens.

2.1.2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen nach Mertens

Mertens (1974) kreiert aufgrund der These von der schnellen Entwertung konkreten Fachwissens den Begriff der Schlüsselqualifikationen. Die von ihm geforderte Flexibilität und Mobilität soll anhand der Entwicklung von vier Typen von Schlüsselqualifikationen erfolgen:

1. Basisqualifikationen:

Das sind Qualifikationen höherer Ordnung mit vertikalem Transfer auf spezielle Wissens- und Anwendungsgebiete. Sie gehören vor allem in das Gebiet der Denkschulung. Beispiele dafür sind: logisches, analytisches, kritisches, strukturierendes, dispositives Denken, kooperatives Vorgehen, konzeptionelles Denken, kreatives Vorgehen, kontextuelles Denken.

2. Horizontalqualifikationen:

Diese Schlüsselqualifikationen sichern eine möglichst effiziente Nutzung der Informationen für die Gesellschaft. Gemeint ist zum Beispiel der Umgang mit Informationen (Wesen der Information kennen, gewinnen von Information, verstehen und verarbeiten von Informationen).

3. Breiterelemente:

Diese beinhalten spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten, die über verschiedene Felder der Tätigkeitslandschaft nachweislich als praktische Anforderungen am Arbeitsplatz gelten. Als Beispiele können die vier Grundrechenarten, die Messtechnik und die Maschinenwartung angeführt werden.

4. Vintagefaktoren:

Hier werden Bildungsinhalte subsumiert, die durch Innovationen entstandene Bildungsdifferenzen zwischen den Generationen aufheben: Beispiele dafür sind die Grundzüge von Mengenlehre, das Verfassungsrecht, die Programmiertechnik und

neue Geschichte (Bildungsziele zu diesem Qualifikationstypus sind mit Hilfe einer präzisen intergenerativen Lehrstoffvergleichsforschung zu konkretisieren).

Mertens (1974) plädiert für die Förderung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche sich für eine grosse Zahl von Positionen und Funktionen und für unvorhersehbare Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens eignen. Er weist kritisch darauf hin, dass die vier Gruppen von Schlüsselqualifikationen inhaltlich umfassend und detailliert zu bestimmen sind. Bei seiner Systematisierung handelt es sich um beispielhafte Überlegungen zukünftiger Qualifikationsanforderungen, wobei die Art des notwendigen weiteren Vorgehens nur angedeutet ist (vgl. Sieber, 1999).

Der Begriff der Schlüsselqualifikationen fand breite Akzeptanz sowohl bei Betriebsleitenden in der Wirtschaft, Bildungsplanenden, Erziehenden als auch in der Bildungspolitik und der Wissenschaft, weil sich damit viele wünschenswerte Fähigkeiten und Qualifikationen ausdrücken liessen. Als Synonyme zu «Schlüsselqualifikationen» finden sich Begriffe wie Fundamental-, Langzeit-, Basis-, Struktur- und Querschnittsqualifikationen aber auch extrafunktionale, fachübergreifende, berufsübergreifende, prozessunspezifische, transformative und übergreifende Qualifikationen.

Unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen werden Fähigkeiten wie Teamfähigkeit, Denken in Zusammenhängen, Kommunikationsfähigkeit, Problemlöseverhalten, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Flexibilität, Konzentrationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, verantwortungsvolles Handeln, abstraktes Denken, analytisches Denken und Fähigkeit zur Informationsverarbeitung subsummiert.

«Schlüsselqualifikation» ist ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die notwendig sind, um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäss reagieren zu können (Mertens, 1974; Wilsdorf, 1991; Beck, 1995).

Reetz (1990) führt den Begriff der Schlüsselqualifikationen auf der Basis der Persönlichkeitstheorie von Roth (1966, 1971) weiter und entwickelt eine theoretisch begründete Systematisierung von Schlüsselqualifikationen. Roth (1966, 1971) unterteilt die menschliche Handlungsfähigkeit in drei Dimensionen:

Erste Dimension:

sacheinsichtiges Verhalten und Handeln (Sachkompetenz und intellektuelle Mündigkeit)

Zweite Dimension:

sozialeinsichtiges Verhalten (Sozialkompetenz und soziale Mündigkeit)

Dritte Dimension:

werteinsichtiges Verhalten (Selbstkompetenz und moralische Mündigkeit)

Die drei Dimensionen gründen auf fünf Systemen menschlicher Kräfte, welche die Basis für die beruflichen Schlüsselqualifikationen darstellen. Ihre Merkmale sind durch die Beziehung zu beruflichen Situationen gekennzeichnet. Roth bezeichnet diese Schlüsselqualifikationen als leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten und sozialgerichtete Fähigkeiten. Aus diesen fünf Systemen entstehen bei Roth Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen. Reetz (1990) definiert sie als persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten:

- Antriebssystem z.B. Leistungsmotivation
- Wertungssystem z.B. Verantwortungsbewusstsein
- Orientierungssystem z.B. Abstraktionsfähigkeit
- Steuerungssystem z.B. Ausdauerregulierung, Aufrechterhaltung von Interesse
- Lernsystem z.B. Speicherung von Begriffen, Fähigkeit zur Revision verfestigter Schemata

Diese Grundfähigkeiten, welche als Kompetenzen definiert werden, dienen als Basis der Schlüsselqualifikationen, wie in der Tabelle 1 zusammengefasst ist.

Tabelle 1: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen nach Reetz (1990)

Grundfähigkeit	Beispiele von Schlüsselqualifikationen
1. Selbstkompetenz Persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten	Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften wie z.B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft
2. Sachkompetenz leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten	Problemlösen, Entscheiden, Entwickeln von Konzepten
3. Sozialkompetenz sozialgerichtete Fähigkeiten	Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit

Schlüsselqualifikationen beziehen sich nicht nur auf berufliche Qualifikationen. Laut Klafki (1995) sollen sie auch der allgemeinen Lebensbewältigung dienen.

Kritisiert wird beim Ansatz von Reetz, dass die lerntheoretische, motivations- und kognitionspsychologische Herleitung von einzelnen Schlüsselqualifikationen fehlt. Es stellt sich zudem das Problem der Trennschärfe, da einerseits die Zuordnung von einzelnen Schlüsselqualifikationen zu verschiedenen Dimensionen heuristisch vorgenommen wurde und sehr grossen Schwankungen unterliegt und andererseits die Abhängigkeiten der verschiedenen Schlüsselqualifikationsdimensionen nicht oder nur ungenügend geklärt sind (Dörig, 1994). Tillmann (1994) bemerkt, dass die einzelnen Schlüsselqualifikationsdimensionen nicht geklärt sind und keine inhaltlich einheitliche Beschreibung der Dimensionen existiert. Oelkers (1996) meint, dass fast alle Kompetenzen der Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz zugeordnet werden können. Eine weitere kritische Stimme moniert, dass der Begriff Schlüsselqualifikationen eine inhaltsleere Bezeichnung sei (Landwehr, 1996).

Es ist also festzustellen, dass keine allgemein akzeptierte Definitionsgrundlage existiert. In seiner Adaption in der Bildungslandschaft dient der Begriff der Schlüsselqualifikationen nach Dörig (1994) als Vehikel der Wünsche und Ansprüche verschiedener Akteure.

Resümierend kann festgehalten werden, dass es nach über 20-jähriger Auseinandersetzung kein einheitliches Konzept der Schlüsselqualifikationen gibt, weil hauptsächlich normative Bestimmungen die empirische Analyse dominieren. Die bestehenden Ansätze zeigen, dass Schlüsselqualifikationen auf der Basis eines subjektiven Bildungsverständnisses hermeneutisch bestimmt werden. Dementsprechend gestalten sich die heute existierenden Systematisierungen von Schlüsselqualifikationen uneinheitlich. Schlüsselqualifikationen lassen sich weder klar gegen-

über Nicht-Schlüsselqualifikationen abgrenzen noch eindeutig den einzelnen vorgeschlagenen Dimensionen zuordnen. Trotz einer breiten Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen ist seine Relevanz für die Berufsbildung und Ausbildung unbestritten.

2.1.3 Von den Schlüsselqualifikationen zu den überfachlichen Kompetenzen

Für die Erziehungswissenschaften gilt schon seit langem, dass neben fachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten immer auch Qualifikationen mit übergreifendem Charakter entwickelt werden müssen. Unterricht impliziert, dass der Mensch neben der fachlichen Bildung in seinen sozialen Beziehungen und seinen individuellen Neigungen gebildet wird. Zukunftsorientierte und überfachliche Qualifizierung sind bereits seit längerem ein Thema, das in bildungswissenschaftlichen Kreisen diskutiert wird. Entsprechend gilt es, diese in der Schule zu fördern.

Bildung muss auch den Graben zwischen Ausbildung und Arbeit verringern, damit ein gesellschaftliches Spannungspotential vermieden werden kann (Fend, 1981). Alt bekannt ist der Vorwurf, das Bildungswesen mit seiner ausserordentlichen Trägheit und dem Reformwiderwillen hinke den gesellschaftlichen Verhältnissen hinterher. Auch Forneck (1999) plädiert für eine neue Anpassung von Bildung und Arbeit, wobei er explizit die Förderung von überfachlichen Kompetenzen im Bildungswesen vorschlägt, was notwendigerweise sowohl in den Lehrplänen als auch in der Unterrichtspraxis festgehalten werden muss.

Lehrpläne basieren auf den von der Gesellschaft für wichtig befundenen Werten, Tugenden und Fähigkeiten. In den Bildungsansprüchen werden philosophische Interpretationen eines Menschenbildes formuliert, das einer bestimmten Kultur und Zeit angehört. Finden überfachliche Kompetenzen Eingang in die Lehrpläne, weist das auf den Konsens hin, diese als gesellschaftlich relevant und deshalb in der Schule als förderungswürdig zu betrachten. Sie werden von der und für die Gesellschaft als notwendig für ein gelingendes Zusammenleben angesehen. Es kann davon ausgegangen werden, dass die überfachlichen Kompetenzen lehr- und lernbar sind.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen, mit dem Ursprung in der Berufsbildung, fand auch seinen Niederschlag im Bildungswesen. Aktuell wird nicht der Begriff

der Schlüsselqualifikationen verwendet, sondern der Begriff der überfachlichen Kompetenzen (Maturitätsanerkennungsreglement MAR-95).

Inhaltlich mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen von Mertens übereinstimmend, verwenden Reetz (1990) und Giesecke (1996) den Begriff der Kompetenz als Synonym zu Schlüsselqualifikationen.

Kadishi (2001) bildet einen Begriff aus den beiden Begriffen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen: Schlüsselkompetenzen und meint dasselbe.

Bolder (2002) unterscheidet die beiden Begriffe Schlüsselqualifikation und Kompetenz, indem den Kompetenzen ein grösseres Innovationspotential zugesprochen wird. Inhaltlich gleichen sich folglich Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, es scheint im Bildungswesen einzig eine Begriffsverschiebung stattgefunden zu haben.

Grob und Maag Merki (2001) und Löwisch (2000) stellen fest, dass der Kompetenzbegriff uneinheitlich verwendet wird.

Um hier Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen zu klären, wird im Folgenden auf das Kompetenz-Konzept von Weinert (2001) und dessen Weiterentwicklung durch Rychen und Salganik (2003) genauer eingegangen.

Weinert (1999) nimmt Bezug auf das Kompetenz-Performanz-Modell von Chomsky, wobei in einem erweiterten Konzept zwischen drei Dimensionen von Kompetenzen unterschieden wird. *Conceptual competence* bezeichnet das regelbasierte, abstrakte Wissen über einen Bereich, *procedural competence* die Prozeduren und Fertigkeiten für die Anwendung in bestimmten Situationen und *performance* oder *utilization competence* die Fähigkeit, Aufgaben- und Zielanforderungen einzuschätzen und in Beziehung zueinander zu bringen.

Bei diesem Ansatz blieben die motivationalen Elemente unberücksichtigt. Dahrendorf (1956) prognostizierte, dass funktionale Fertigkeiten in zunehmendem Masse durch extrafunktionale Fertigkeiten ersetzt werden und betonte die Notwendigkeit von Kreativität und Phantasie als Motoren der Motivation. Aus der Expertiseforschung ist bekannt, dass ein Bestandteil von Kompetenz auch spezielle Fertigkeiten und Routinen sind, die überwiegend implizit sind und deren Erwerb langjährige Übung und umfangreiche Erfahrung erfordern. Sie manifestieren sich in Form von Performanz, als erfolgreiches Handeln. Kompetenz ist demzufolge eine

Voraussetzung für erfolgreiches Handeln und kann durch Lernprozesse erworben werden. Kompetenz umfasst sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte.

Über eine Kompetenz zu verfügen, heisst nicht nur fähig sein, über die einzelnen Elemente der internen Struktur dieser Kompetenz wie Wissen, kognitive und praktische Anwendung der Kompetenz, Werte und ethische Komponenten zur Kompetenz, Motivation zu verfügen, sondern auch, diese zu mobilisieren und adäquat anzuwenden (Le Boterf, 1994; 1997). So unterstützt auch Weinert (2001) diesen Ansatz und betont, dass mit dem Verfügen über eine Kompetenz auch intellektuelle Fähigkeiten, fachspezifisches Wissen, kognitive, soziale und motivationale Fähigkeiten notwendig sind.

Olbrich (1989) erwähnt, dass Kompetenzen nur subjektiv beschreibbar sind, da sie von der Einschätzung der Ressourcenmobilisierung des Individuums abhängen. Kompetenzen werden durch ständiges, regelmässiges und zielgerichtetes Handeln erworben und sind laut Flammer (1996) das Resultat von Performanz. Eine Fremdbeurteilung gründet auf der Erschliessung des Verhaltens, da Kompetenzen nicht sichtbar sind. Während Kompetenzen aufgrund von Selbstkognitionen erfassbar sind, kann durch Beobachtung der Performanz auf die Kompetenz geschlossen werden, nicht aber umgekehrt.

Das Modell von Rychen und Salganik (2003) zu den überfachlichen Kompetenzen umfasst einerseits die Definition der internen Struktur einer Kompetenz und betont andererseits die Kontextabhängigkeit. Kompetenzen sind also Produkte von interagierenden Individuen in deren Kontext. Das Kompetenzmodell von Rychen und Salganik (2003) ist sowohl holistisch als auch dynamisch und kombiniert psychosoziale Voraussetzungen und Kontext zu einem komplexen System, in welchem effektive Handlungen möglich gemacht und ausgeführt werden.

Trier (2003) mahnt, dass überfachliche Kompetenzen bedingt kultur- und kontextspezifisch sind. So wird beispielsweise die Kommunikationsfähigkeit wie auch die Kooperationsfähigkeit kulturell unterschiedlich definiert und bewertet. Generell kann ausgesagt werden, dass in den meisten europäischen Kulturen gewisse überfachliche Kompetenzen als zentral angesehen werden. Dies sind vor allem soziale Kompetenzen wie Kooperation, Literalität und Problemlösen, Lernstrategien und kommunikative Fähigkeiten (Rychen, 2003).

Salganik und Stephens (2003) bemerken, dass die überfachlichen Kompetenzen nicht nur als Diskussions- und Zielpunkte vom Bildungssektor aufgenommen wurden, sondern konkret in die Lehrpläne implementiert wurden und somit gewisse überfachliche Kompetenzen von den Schulabgehenden gefordert werden. Damit diese aber als Basis für Lehrpläne und Leistungsvergleiche verwendet werden können, müssen theoretische Grundlagen geschaffen werden, die deutlich machen, was unter überfachlichen Kompetenzen verstanden werden kann. Zwar werden gewisse Kompetenzen immer wieder verlangt, wie zum Beispiel die Fähigkeit zu kooperieren, es wird aber nicht definiert, was die interne Struktur dieser Kompetenz beinhaltet (Tillmann, 1994).

Die Forderung nach diesen überfachlichen Kompetenzen im Bildungswesen verlangt folglich und in erster Linie eine Definition der überfachlichen Kompetenzen. Anschliessend muss eine Prüfung oder ein Erfassen der gewünschten Kompetenzen möglich gemacht werden, sonst bleibt die Forderung nach überfachlichen Kompetenzen in den Lehrplänen obsolet. Was also sind überfachliche Kompetenzen?

2.2 Definition der überfachlichen Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen werden zu deren Erläuterung den fachlichen Kompetenzen gegenüber gestellt. Während sich die Definition der fachlichen Kompetenzen etabliert hat und die Beurteilung derselben im Arbeits- wie auch im Schulkontext Tradition hat, ist der Begriff der überfachlichen Kompetenzen noch relativ neu. Bei den fachlichen Kompetenzen ist mehrheitlich klar, was beispielsweise mit mathematischer Kompetenz gemessen und beurteilt wird. Ein mathematisch kompetenter Mensch verfügt über ein fundiertes mathematisches Wissen und kann dieses entsprechend adäquat anwenden. So können Schüler/innen eines bestimmten Alters beurteilt werden, ob sie gewisse mathematische Lernziele erreicht haben und somit in diesem Fachbereich kompetent sind. In der Schule werden traditionsgemäss fachliche Leistungen als Sachkompetenz rückgemeldet.

Um zu klären, was überfachliche Kompetenzen sind, haben Grob und Maag Merki (2001) erwähnt, dass zum einen die Binnenstruktur – die Frage nach der Beziehung unter den Kompetenzen, wobei Bündelungen und Hierarchien feststellbar sind – zum anderen die Beziehungen zu Aussenkriterien zu analysieren sind.

Schon damals haben die beiden Autoren festgehalten, dass eine breit akzeptierte Theorie der überfachlichen Kompetenzen nicht existiert. Denn eine Theorie der überfachlichen Kompetenzen sollte nach Grob und Maag Merki (2001) folgende Prämissen berücksichtigen:

Unter überfachlichen Kompetenzen sollen Personenmerkmale im Sinne von stabilen Dispositionen verstanden werden, die in einem funktionalen Zusammenhang mit gelingender Lebensbewältigung in komplexen, insbesondere auch sozialen Kontexten stehen (Fend, 1998, zitiert nach Grob & Maag Merki, 2001).

Das Vorhandensein bestimmter Kompetenzen erhöht die Aussicht, Anforderungen, die sich aus aktuellen Existenzbedingungen ergeben, erfolgreich und produktiv zu bewältigen. Die erfolgreiche Bewältigung der Anforderungen soll sowohl individuellen Zwecken und Interessen als auch solchen ausserhalb des Individuums dienen. Kompetenzen sollen als Performanzpotenziale verstanden werden. Sie stellen notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für das Erzeugen des besagten Bewältigungsverhaltens in konkreten Situationen dar. Sie haben den Status eines latenten Konstruktes, zumal sie nur über Indikatoren erschliessbar sind. Performanz stellt einen vergleichsweise direkten Indikator für die abzuschätzende Kompetenz dar.

Kompetenzen entsprechen dem Ergebnis der Interaktion und Verschränkung genetischer Voraussetzungen und deren Entwicklung im Rahmen von Lernprozessen.

Der Begriff «überfachlich» steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die entsprechenden Kompetenzen zum einen schulfach- und lebensbereichübergreifend relevant sind und zum anderen nicht innerhalb der Fächer erlernt und vermittelt werden. Im Gegensatz zu den fachbezogenen deklarativen Wissensbeständen sind überfachliche Kompetenzen wenig planbar und systematisch erzeugbar. Die Schule kann die gewünschten Effekte sehr begrenzt planen und nicht erzwingen, sondern nur Umstände und Lernsituationen gestalten, die die Entwicklung dieser Fähigkeiten und Haltungen fördern (Büeler, 1994, zitiert nach Grob & Maag Merki, 2001).

Eine Theorie der überfachlichen Kompetenzen müsste also ähnlich der Theorien zur Intelligenzforschung und zur Selbstkonzeptforschung ein Strukturmodell humaner Kompetenzen bereithalten, in welchem die Beziehungen unter den einbe-

zogenen Kompetenzbereichen abgebildet sind, damit eine theoretisch begründbare Auswahl der relevanten Indikatoren möglich ist. Ein explizites Funktionsmodell, in welchem die Beziehungen zu den Aussenkriterien thematisiert werden und eine Erklärung für die Aufbauprozesse der überfachlichen Kompetenzen vorhanden ist, müsste gegeben sein. Nicht nur der Sachbezug, sondern auch Selbst-, Sozial-, und Gesellschaftsbezug müssten berücksichtigt werden. Die thematisierten Kompetenzdimensionen müssten auf ihre Funktion im Rahmen der schulischen Wirkung evaluiert werden. Die Theorie müsste schliesslich falsifizierbar sein und auf dem Stand vorläufiger empirischer Bestätigung der Grundaussagen basieren (vgl. Grob & Maag Merki, 2001).

Wenngleich eine Theorie der überfachlichen Kompetenzen nicht verfügbar ist, können aus anderen Konzepten und Ansätzen Partialmodelle zur Klärung einzelner überfachlicher Kompetenzen herangezogen werden. Die Gesamtkonzeption bedarf einer Gewichtung der Kompetenzen und deren Indikatoren, wie sie Grob und Maag Merki (2001) in ihrem Indikatorensystem zu überfachlichen Kompetenzen vorgenommen haben, wobei sie die Lernziele in den aktuell gültigen Lehrplänen eruiert und mit wissenschaftlichen Kenntnissen abgeglichen haben.

Die Basis bildet, in Anlehnung an Weinert (2001), folgende Definition der überfachlichen Kompetenzen: (Überfachliche) Kompetenzen entsprechen dem Potenzial, in komplexen Situationen angemessen zu handeln. Die Wahrnehmung und das Erleben der eigenen Fähigkeiten widerspiegeln sich in der mentalen Repräsentation des Individuums. Überfachliche Kompetenzen sind wesentliche Faktoren für die Handlungssteuerung des Individuums und tragen zur produktiven Lebensbewältigung bei.

Fend und Berger (2001) definieren, was erfolgreiche Lebensbewältigung für Individuen im europäischen Kulturraum heisst:

- ein Wirksamkeits- und Kontrollbewusstsein zu stabilisieren und Selbstvertrauen aufzubauen
- soziale Beziehungsvorstellungen im Sinne einer gesunden Balance zwischen Selbstständigkeit und Abhängigkeit umzusetzen und ein Gefühl der Zugehörigkeit und der soziale Verantwortung zu erwerben
- ein Leistungsbewusstsein zu erlangen, Ziele zu entwickeln und diese umzusetzen.

Bei den Kompetenzen handelt es sich also um mentale Bedingungen, die notwendig sind, um kognitive, soziale und berufliche Ziele zu erreichen. Kompetenzen ermöglichen es, bestimmten Anforderungen in komplexen Situationen gerecht zu werden und sich in unterschiedlichen Rollen wirkungsvoll zu verhalten. Sie entsprechen dem *Potenzial* in konkreten Situationen angemessen zu handeln. Kompetenzen beinhalten unterschiedlich komplexe Schemata, welche in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden sind und in konkreten Handlungen aufgebaut und modifiziert werden (Grob & Maag Merki, 2001; Rychen & Salganik, 2001; Weinert, 2001).

Die überfachlichen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, die im Gegensatz zu den fachlichen Kompetenzen *fächerübergreifend* erworben werden. Überfachliche Kompetenzen sind demzufolge die *dynamische, steuernde Grösse* der einzelnen Person und stehen in einem positiven Zusammenhang zur produktiven Lebensbewältigung. Überfachliche Kompetenzen sind bereichsunspezifisch, respektive bereichsübergreifend und können nicht durch bereichsspezifische, fachliche Fähigkeiten ersetzt werden (Grob & Maag Merki, 2001).

2.3 Die normative und empirische Erfassung von überfachlichen Kompetenzen im Bildungsbereich

Das Konzept der überfachlichen Kompetenzen war neben dem Wirtschaftsbereich – wie das Kapitel der Entstehung der Schlüsselqualifikationen dokumentiert – vor allem auch für den Bildungssektor relevant. Die Thematik der überfachlichen Kompetenzen erscheint in der Schweiz in den Bestimmungen zu den Abschlüssen der Sekundarstufe II, den Lehrplänen und den Lernzielen. Die überfachlichen Kompetenzen haben auf normativer Ebene Eingang in das Bildungswesen gefunden: In Deutschland werden für das Abitur neben den Lernzielen zu traditionellen Inhalten wie Deutsche Sprache, Fremdsprachen und Mathematik auch überfachliche Kompetenzen wie Reflexion des eigenen Lernens, Wissensorganisation und Lernsteuerung verlangt (Witt & Lehmann, 2001).

In der Schweiz sind für das Erlangen der Maturität folgende transdisziplinäre Kompetenzen beschrieben: lebenslanges Lernen, intellektuelle Offenheit und unabhängiges Urteilen (Schweizerisches Maturitätsreglement MAR 95).

In Österreich wurden die Lehrpläne für die Volksschule auf der Mittelstufe neu organisiert, um den Fokus vom Fachwissen zu persönlichkeitsfördernden Kompetenzen zu verlagern. Neben der Wissensvermittlung, die als Förderung der Sachkompetenz bezeichnet wird, ist der neue Lehrplan durch die explizite Forderung nach Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz gekennzeichnet. Diese werden als dynamische Fähigkeiten bezeichnet und sollen Schülerinnen und Schüler auf Situationen vorbereiten, zu deren Bewältigung Lösungswege aktuell entwickelt werden müssen, da abrufbares Wissen und erworbene Erfahrungen alleine nicht ausreichen. Es wurden fünf Bildungsbereiche definiert, die einen Bezugsrahmen für engere Zusammenhänge zwischen den Unterrichtsgegenständen und eine Grundlage für fächerverbindende und fächerübergreifende Zusammenarbeit geben sollen: Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung (Lassnig & Mayer, 2001).

Die Förderung von überfachlichen Kompetenzen findet sich international auch in den übergeordneten oder allgemeinen Bildungszielen: Norwegen proklamiert als Bildungsziel die Entwicklung von Menschen, die spirituell, kreativ, tätig, gebildet, sozial und verantwortungsvoll sind. Neuseeland spezifiziert acht zentrale Fähigkeiten, über die Schülerinnen und Schüler verfügen sollten: Kommunikationsfähigkeit, die Fähigkeit, mit Zahlen umzugehen, die Informationsfähigkeit, die Problemlösefähigkeit, das Selbstmanagement, die Kooperationsfähigkeit, physische Fähigkeiten und Lern- und Arbeitsstrategien (Rychen & Salganik, 2001). In Finnland und Schweden werden die Bildungsziele noch allgemeiner formuliert. Hier wird das Erkennen von Vernetzungen erwähnt, das Treffen von ethisch verantwortungsvollen Entscheiden, die Anwendung und das Verstehen von Demokratie, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität, Lernen lernen, Lebenslanges Lernen. In Dänemark ist die aktive Partizipation in einer demokratischen Gesellschaft und die persönliche Entwicklung Bildungsziel. In Deutschland ist die individuelle Entwicklung und die soziale Partizipation Ziel der Bildung, welches die Kompetenzentwicklung von intelligenter und anwendbarer Wissensorganisation und -akquisition, die Kompetenz des Lernens, soziale Kompetenzen, Werteorientierung und Methodenkompetenz integriert.

Es stellt sich nun die Frage, wie solche proklamierten, überfachlichen Kompetenzen empirisch erfasst werden.

Zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen können in der Empirie vier unterschiedliche Kontexte erkannt werden:

Die Definition von Indikatoren zu den Kompetenzen (1),

Messungen der Kompetenzen auf nationaler Ebene (2),

Messungen der Kompetenzen im entwicklungspsychologischen Zusammenhang (3) und

Messungen der Kompetenzen in gesellschaftstheoretischem Kontext (4).

Studien der DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) der OECD zur Definition von Indikatoren von Schlüsselkompetenzen befassen sich mit den folgenden Fragen: Welche Kompetenzen sind zentral in verschiedenen sozialen und wirtschaftlichen Kontexten? Welches ist die kulturelle und nationale Variabilität von Schlüsselkompetenzen? Welches ist die Rolle sozialer Institutionen bei der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen?

Die in den Vereinigten Staaten durchgeführte Studie «Equipped For The Future: What Adults Need To Know And Be Able To Do In The 21st Century (EFF)» definiert 16 Standards, so genannte allgemeine Fähigkeiten (Trier, 2003). Darauf aufbauend identifiziert die OECD Studie (Rychen, 2003) Schlüsselkompetenzen, die für die persönliche und soziale Entwicklung des Menschen in modernen, komplexen Gesellschaften wesentlich sind und zeigt damit auf, welche Vorteile Human kapitalinvestitionen für den Einzelnen und die Gesellschaft mit sich bringen können. Sie legt ein Rahmenkonzept für Leistungsbewertungen von Bildungssystemen wie z.B. die internationale Schulleistungsstudie (PISA) vor. Es werden drei Kategorien von Kernkompetenzen definiert:

1. interagieren in sozial heterogenen Gruppen
2. selbständiges Handeln
3. interaktive Nutzung von Instrumenten und Hilfsmitteln.

Die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen, zusammenzuarbeiten und Konflikte handhaben und lösen zu können, die unter der ersten Kategorie «interagieren in sozial heterogenen Gruppen» figuriert, ist relevant in pluralistischen multikulturellen Gesellschaften. Menschen müssen lernen, wie man in Gruppen und sozialen

Rangordnungen mitarbeitet und agiert, deren Mitglieder aus verschiedenen sozialen Verhältnissen kommen und wie man mit Unterschieden und Gegensätzen umgeht.

«Selbständiges Handeln», die zweite Kategorie, umfasst Schlüsselkompetenzen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, sein Leben durch eigenständiges Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen auf verantwortungsvolle und sinnvolle Weise zu gestalten. Die Fähigkeit, in einem größeren Rahmen oder Kontext zu agieren, Lebenspläne und persönliche Projekte zu entwickeln und hand zuhaben sowie seine eigenen Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen und zu behaupten, ist wichtig für die effektive Teilnahme an den verschiedenen Lebensbereichen – am Arbeitsplatz, im persönlichen und familiären Leben und im bürgerlichen und politischen Leben.

Die Fähigkeit, «Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen», die dritte Kategorie der Schlüsselkompetenzen, geht auf die sozialen und beruflichen Anforderungen der globalen Wirtschaft und der modernen «Informationsgesellschaft» ein, welche Beherrschung der soziokulturellen Instrumente wie Sprache, Information und Wissen sowie der physischen Instrumente wie Computer erfordern. Instrumenten interaktiv zu nutzen erfordert nicht nur die technischen Kenntnisse zur Nutzung eines Instruments (z.B.: Lesen von Texten, Benutzung der Computermouse etc.), sondern setzt auch eine Vertrautheit mit dem Instrument selbst und ein Verständnis dafür voraus, inwieweit das Instrument die Art und Weise des Interagierens mit der Welt beeinflusst und wie das Instrument zur Erreichung der Zielsetzungen genutzt werden kann. Folgende Fähigkeiten bilden die drei in dieser Kategorie aufgeführten Kernkompetenzen:

- Sprachen, Symbole und Texte, wie beim Testen der Lesekompetenz und der mathematischen Grundbildung definiert
- Wissen und Informationen, wie beim Testen der naturwissenschaftlichen Grundbildung definiert
- Technologien – interaktiv – nutzen zu können.

Jede dieser Schlüsselkompetenzen setzt die Mobilisierung des Wissens, kognitive und praktische Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraus. Damit erarbeitet DeSeCo auch Grundlagen für die weitere Entwicklung und Validierung von

Bildungsindikatoren und die Interpretation empirischer Resultate aus Bildungsstatistiken.

Zur Kompetenzmessung auf nationaler und internationaler Ebene (2) zählt der «Adult Literacy and Life Skills Survey» (ALL), ein Instrument zur Messung des in der Schweiz vorhandenen Humankapitals. Die ALL-Studie geht auf eine Initiative kanadischer und US-amerikanischer Forscher zurück. Der ALL erfasst anhand von Kompetenzprofilen, die Kompetenzen der Schweizer Bevölkerung im Lesen, in Alltagsmathematik («numeracy») sowie der Problemlösefähigkeit, und vergleicht sie mit der Bevölkerung von 6 anderen Ländern. Daneben sollen u.a. der Umgang mit Kommunikations- und Informationstechnologien, das Weiterbildungsverhalten und die Einstellung zu Teamarbeit erfasst und mit den gemessenen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden. Es fanden zwei Erhebungen statt: 2003 und 2005. Die Testergebnisse werden unter Berücksichtigung der soziodemographischen und sozioökonomischen Bedingungen der einzelnen Befragten analysiert. Diese Bedingungen werden mittels eines Fragebogens erhoben, den die Interviewten ausfüllen müssen (Background Questionnaire). Dieser Fragebogen beinhaltet folgende Module: Allgemeinbildung, aktive Sprachkenntnisse, Bildung der Eltern, berufliche Tätigkeiten, eigene Aus- und Weiterbildung, Lesegewohnheiten, Informationen zu Haushalt und Einkommen. Im internationalen Vergleich hat die Schweiz je nach Testbereich unterschiedlich abgeschnitten. Während sie in der Alltagsmathematik die Rangliste der Teilnehmerländer anführt, liegt Norwegen in den anderen drei Bereichen vorne. Gute Ergebnisse hat die Schweiz auch in der Problemlösekompetenz erzielt, während ihre Leistungen in den beiden Lesekompetenzen nur mittelmässig ausfielen. In allen drei genannten Bereichen liegt sie vor den USA, wenn auch manchmal nur knapp. Die Männer übertreffen die Frauen in allen vier Bereichen. Innerhalb der Schweiz unterscheiden sich die regionalen Leistungsdurchschnitte in der Regel relativ wenig, die Deutsche Schweiz übertrifft jedoch die übrigen Regionen im Alltagsrechnen und in den beiden Lesekompetenzen. Die französische Schweiz schneidet im Problemlösen geringfügig besser ab als die beiden anderen Sprachregionen. Generell konnte gefolgert werden, dass Ausbildung, Alter und Herkunft die Grundkompetenzen der Erwachsenen entscheidend beeinflussen. Grundkompetenzen beeinflussen die Lebensumstände – biographische Analysen zeigen, dass Personen mit geringen Kompetenzen besonders von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Hertig & Notter, 2005).

Eine Erhebung ähnlichen Typs, wenngleich mit einer enger gefassten Perspektive, fand in der Schweiz und in anderen Ländern in den 90er Jahren statt. Gemeint ist der «International Adult Literacy Survey (IALS)». Zwischen 1994 und 1998 haben insgesamt 20 OECD-Mitgliedstaaten (darunter die Schweiz) an einer Studie zur Lese-/Schreibkompetenz (Literalität) von Erwachsenen teilgenommen. Die Literalität wurde definiert als «Fähigkeit, im täglichen Leben, zu Hause, am Arbeitsplatz und im Gemeinwesen schriftliche Informationen zu verstehen und zu gebrauchen mit der Absicht, persönliche Ziele zu erreichen und seine Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern» (OECD / State Canada, 2000). Die Untersuchung testete, in alltagsnahe Aufgaben eingebettet, das Verständnis von fortlaufenden (Prosa-)Texten (journalistische und belletristische Texte, Gebrauchsanweisungen), von schematischen Texten (Lohnabrechnungen, Fahrpläne, Tabellen und Grafiken) und von Texten mit quantitativem Inhalt, welche mathematische Operationen erfordern (z.B. Berechnung eines Schuldzinses aufgrund der Angaben im Inserat eines Kreditinstituts). Gemäss den Resultaten wurden die Testpersonen einem von 5 Kompetenzniveaus zugeordnet. Einer der Hauptbefunde der Untersuchung besteht in der Erkenntnis, dass selbst in den hoch entwickelten OECD-Ländern der «funktionale Analphabetismus» ein ernst zu nehmendes Problem darstellt: So erreichen in 14 der 20 Staaten mehr als 15 % der getesteten Erwachsenen nur das schwächste Kompetenzniveau, und in allen Ländern bleiben zwischen 25 und 75 % der Getesteten unter Niveau 3. Bezüglich des Lese-/Schreibkompetenzniveaus der untersuchten schweizerischen Bevölkerung lassen die komplexen und mit Vorsicht zu interpretierenden Daten unter anderem folgende Schlüsse zu:

- Insgesamt zeigen die Resultate, dass in Anbetracht des relativ hohen durchschnittlichen Schulbildungsgrades und in direkter Gegenüberstellung mit vergleichbaren Industriestaaten die in der Schweiz getesteten Personen verhältnismässig schlecht abschneiden (v.a. beim Verständnis von Prosatexten).
- Wohl besteht ein sehr enger Zusammenhang zwischen Schulbildung und Lesekompetenz, der Anteil von Personen ohne abgeschlossene Bildung auf Sekundarstufe II, die dennoch eine gute Lesekompetenz aufweisen, variiert aber je nach Land beträchtlich (fast 60 % in Schweden, über 50 % in Deutschland, nur etwa 25 % in der Schweiz). Dies wird u.a. auf das Verhalten im Alltag (das Üben und Weiterentwickeln der Lesekompetenz am Arbeitsplatz und zu Hause) und generell auf den Stellenwert der schriftlichen Informationsvermittlung in der jeweiligen Gesellschaft zurückgeführt.

- Die Beziehung zwischen Lesekompetenz und Eingliederung in den Arbeitsmarkt zeigt schon heute, dass in allen Ländern der Beschäftigungsgrad von Personen, welche die beiden besten Literalitäts-Niveaus erreichten, bedeutend höher ist als derjenige von Personen mit niedriger Lesekompetenz. Zu beachten ist auch der selbstverstärkende Effekt eines hohen Lesekompetenz-Niveaus am Arbeitsplatz: hohe Lesekompetenz verhilft häufig zu anspruchsvoller und fördernder Arbeit.

In TIMSS («Third International Mathematics and Science Study») werden die Bildungssysteme von etwa 40 Ländern verglichen, darunter fast alle Länder Europas. Im internationalen Vergleich geht es zunächst darum, Wirkungen von Merkmalen der Bildungssysteme wie Schulstrukturen, Klassengrösse, und Lehrpläne auf die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften zu erheben. Die internationale Untersuchung wurde in diesem schweizerischen Projekt ergänzt und für national relevante Fragestellungen genutzt, indem verschiedene Schultypen (z.B. Berufsschulen vs. Mittelschulen, Maturitätstyp vs. Maturitätstyp, Berufsmittelschule vs. Berufsschule) und verschiedene Kantone oder Regionen miteinander verglichen wurden. Mit dem «plus» (TIMSS+) wollte man darauf hinweisen, dass das Interesse nicht nur der Schule und der Leistung, sondern auch der persönlichen Entwicklung sowie den Bezügen zwischen Lernerfolg und verschiedenen Unterrichtsbedingungen gilt. Zu Kriterien des Lernerfolgs wurden auch fachübergreifende Kompetenzen und andere Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstvertrauen, Kooperationsfähigkeit, Lern- und Denkstrategien und die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen gezählt (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997). Unter die nicht-kognitiven Indikatoren wurden Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und Interesse subsumiert. Diese dienten rein deskriptiv dem Vergleich von Bildungssystemen und der Vorhersage der Schulleistungen. Folgende Ergebnisse zeichnen sich ab: In der Mathematik schneidet die Schweiz bei allen Vergleichen gut ab, sowohl auf der Sekundarstufe I als auch am Ende der Sekundarstufe II, und zwar bei der Grundbildung und im gymnasialen Vergleichstest. Auf der Sekundarstufe I zeigen die ostasiatischen Länder deutlich bessere Leistungen. Sie haben sich jedoch an der Untersuchung auf der Sekundarstufe II nicht beteiligt. In den Naturwissenschaften erreicht die Schweiz nur mittlere Ergebnisse. Auch dies gilt für alle Vergleiche. Auf der Sekundarstufe I werden ihre Leistungen von manchen ostasiatischen und europäischen Ländern deutlich übertroffen. In der naturwissenschaftlichen Grundbildung am Ende der Sekundarstufe II schneidet sie zwar etwas besser ab, liegt aber immer noch im Mittelfeld. In der gymnasialen Physik liegt ihre Leistung knapp

unter dem internationalen Mittelwert. Dass die Schweiz in den Naturwissenschaften schlechter abschneidet als in Mathematik, hat seine Gründe. Es ist zwar in fast allen Ländern so, dass der Mathematik mehr Lektionen zugeteilt werden als den Naturwissenschaften und dass Schülerinnen und Schüler der Mathematik einen höheren Stellenwert geben. Diese Unterschiede sind in der Schweiz aber besonders gross. Die Analyse der naturwissenschaftlichen Aufgaben auf der Sekundarstufe I zeigt, dass schweizerische Schülerinnen und Schüler vor allem dann scheitern, wenn direkt nach Wissen gefragt wird und komplexe Fachausdrücke verwendet werden. Besser lösen sie Aufgaben, die einfache Fachausdrücke verwenden und bei denen es um Problemlösen und das Anwenden von naturwissenschaftlichen Zusammenhängen geht. Dies entspricht den Prioritäten des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Schweiz. Aber auch bei den Aufgaben, die den schweizerischen Prioritäten entsprechen, ist das Resultat im internationalen Vergleich schwächer als in der Mathematik. TIMSS setzt schriftliche Tests ein, die mehrheitlich aus Multiple-Choice-Aufgaben bestehen. Mit solchen Tests lässt sich nur schwer prüfen, ob auch komplexe, lebensnahe Aufgaben gelöst werden können. Um dies festzustellen, wurde auf der Sekundarstufe I in einer reduzierten Stichprobe ein Experimentiertest durchgeführt, bei dem die Schülerinnen und Schüler Experimente planen und durchführen, Ergebnisse protokollieren, Schlussfolgerungen ziehen und anhand von Fachbegriffen erklären mussten. Bei diesem Vergleich zählte die Schweiz in der Mathematik und in den Naturwissenschaften zu den besten Ländern.

Auf der Sekundarstufe I sind in Mathematik und Naturwissenschaften zwischen den Geschlechtern keine grossen Leistungsunterschiede festzustellen. Das Interesse und das Selbstvertrauen bezüglich Mathematik, Physik und Chemie sind bei den Schülern dagegen bereits zu diesem Zeitpunkt erheblich höher als bei den Schülerinnen. Schülerinnen, Schüler und auch die Lehrpersonen halten Mathematik und Physik für männliche Domänen. Als Folge davon sind am Ende der Sekundarstufe II nicht nur das Interesse und das Selbstvertrauen, sondern auch die Leistungen der jungen Frauen erheblich schwächer als jene der jungen Männer. Dies gilt sowohl in der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung als auch in der gymnasialen Mathematik und Physik. Bei den gymnasialen Vergleichen sind die Geschlechterunterschiede grösser als in den meisten anderen Ländern. Selbst innerhalb des Maturitätstypus C mit seinem mathematisch-naturwissenschaftlichen Schwerpunkt sind die Geschlechterunterschiede erheblich.

Erwartungsgemäss bestehen in der Schweiz am Ende der Sekundarstufe II zwischen den verschiedenen berufs- und allgemeinbildenden Ausbildungsrichtungen erhebliche Unterschiede im Niveau der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung. Sieht man vom Maturitätstypus C ab, so erreichen jedoch die Lehrlinge aus technischen Spitzenberufen ebenso gute Leistungen wie die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. In der Deutschschweiz wurde zusätzlich eine Untersuchung zu Beginn der Sekundarstufe II durchgeführt. Sie zeigt, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Ausbildungsrichtungen schon zu Beginn dieser Stufe ähnlich gross sind wie am Ende. Das Leistungsniveau in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundbildung steigt ohnehin während der Sekundarstufe II nur noch wenig.

Mit der von der OECD initiierten «PISA»-Studie (Programme for International Student Assessment) sammelt man nicht nur Informationen zu den fachlichen Leistungen wie mathematische Kenntnisse, Lesefähigkeit und Kenntnisse in Naturwissenschaften von 15-jährigen Schüler/innen, sondern liefert auch Indikatoren zu fächerübergreifenden Kompetenzen der Lernenden: ihre Interessen, Einstellungen und Motivation. Die Langzeitstudie zeigt in regelmässigen Abständen Tendenzen auf und stellt Ergebnisse zu drei Schwerpunktthemen bereit. Die Erhebung PISA baut auf einem innovativen und dynamischen Modell auf. In der ersten Erhebung liegt der Schwerpunkt auf dem Bereich Lesen. Die Folgerhebungen in den Jahren 2003 und 2006 legen das Schwergewicht auf die Mathematik bzw. die Naturwissenschaften. Dieses Vorgehen erlaubt es, Trendindikatoren zu konstruieren und gleichzeitig alle drei Jahre einen der drei Bereiche zu vertiefen. In der Erhebung von 2003 wurde auch die Kompetenz Problemlösen in die Studie aufgenommen. Um eine Entscheidung zu treffen, ein Problem zu lösen oder eine Argumentation zu entwickeln benötigt man im täglichen Leben oft Kompetenzen, die ausserhalb des Rahmens einer spezifischen Disziplin liegen. PISA definiert diese interdisziplinären Kompetenzen wie folgt: «Fähigkeit einer Person, kognitive Prozesse anzuwenden, um sich realen, fächerübergreifenden Problemen zu stellen und sie zu lösen, bei denen der Lösungsweg nicht unmittelbar ersichtlich ist und die Kompetenzbereiche oder Bereiche des Lehrplans, denen diese Probleme zugeordnet werden können, nicht einzig und allein im Bereich Mathematik, Lesen oder Naturwissenschaft angesiedelt sind.» Die wesentlichen kognitiven Prozesse, die erfasst werden sollen, sind Verstehen, Organisieren und Formulieren, Lösen, Reflektieren und Kommunizieren. Weiterhin werden bei der Konstruktion der Aufgaben drei verschiedene Problemtypen berücksichtigt: Treffen von Entscheidungen,

Analysieren und Entwickeln von Systemen sowie das Lösen von Schwierigkeiten. Die Ergebnisse zeigen, dass fachliche Leistungen auch unter Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten stark von der sozialen Herkunft bestimmt werden. Eine entscheidende Rolle kommt dabei der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Schultyp zu. Diese wird offensichtlich nicht nur durch fachliche Leistungen, sondern in hohem Mass durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler bestimmt. Die schulischen Lernmöglichkeiten werden durch die soziokulturelle Zusammensetzung der einzelnen Schule beeinflusst (Ramseier & Brühwiler, 2003).

In der «Progress in International Reading Literacy Studie» (PIRLS) ermittelte man nebst der Lesekompetenz auch nicht-kognitive Kompetenzen wie Interesse und Selbstbild, welche als Indikatoren der Schulleistung dienten (Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Walther & Valtin, 2003). Unter anderem fand sich die Hypothese bestätigt, dass ein positives Selbstkonzept die Leistungsmotivation und die Leistung beeinflusst. Die zweite Erhebung findet 2006 statt.

Mit der «Primary Education» (PRIMA)-Studie wurden in den Niederlanden überfachliche Kompetenzen wie soziales Verhalten, Selbstvertrauen, Wohlbefinden und soziale Integration der Schüler/innen verschiedener Schulstufen aus der Sicht der Lehrpersonen, Eltern und der betroffenen Schüler/innen erfasst (Driessen, 2003). Vor allem der Vergleich von Leistung, Einstellungen und Verhalten von Schüler/-innen niederländischer Schulen mit denjenigen aus privaten islamischen Schulen in den Niederlanden ist auf grosses Interesse gestossen, obwohl keine oder nur minimale Unterschiede festgestellt werden konnten. Driessen (2003) folgerte daraus, dass Schüler/innen islamischer Schulen weder bevor- noch benachteiligt sind im Vergleich zu Schüler/innen der öffentlichen niederländischen Schulen (Driessen, 2003, www.international.metropolis.net/events/rotterdam/papers/18_Driessen.htm).

In der schweizerischen Studie «Evaluation Maturitätsreglement» (EVAMAR) wurden fachliche und überfachliche Kompetenzen zum Lernen, zur Lernmotivation und zu Lernstrategien auf der Ebene der Sekundarstufe II erfasst. Bei dieser Studie wurden neben den Schüler/innen auch Lehrpersonen befragt. Interessant war nicht nur die Frage nach der Erfassung der überfachlichen Kompetenzen, sondern auch diejenige nach der Förderung derselben (<http://www.evamar.ch>). Die Erhebung fand im Jahre 2004 statt. Die Resultate zu den überfachlichen Kompetenzen (Teilziel 2) weisen darauf hin, dass die Lehr-

personen es als wichtig erachten, die fächerübergreifenden Kompetenzen zu fördern, dies jedoch in der Umsetzung als schwierig taxieren. Insgesamt wird die Förderung der überfachlichen Kompetenzen von den Lehrpersonen effektiver eingeschätzt als von den Schüler/innen. (s.o.)

Die eingangs erwähnte «LifE-Studie» erfasst Kompetenzen, die in einen entwicklungspsychologischen Zusammenhang (3) gestellt werden. Als Fortsetzung des Konstanzer Jugendlängsschnittes schliesst die Studie «Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter» (LifE) an. Die aus dem Jugendlängsschnitt vorliegenden Daten umfassen vor allem Indikatoren zu den Sozialisationsbedingungen und den Erziehungserfahrungen, aber auch solche zum Leistungsverhalten, zur Bildungsorientierung und zur Sozialen Einbettung, zum psychischen Wohlbefinden und zu intra- und interpersonalen Kompetenzen und Motivationen der Jugendlichen. Die Frage nach den psychischen und sozialen Entwicklungsverläufen in der Adoleszenz und nach den Voraussetzungen einer produktiven oder belasteten Bewältigung von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben wurde mittels einer Wiederbefragung der ehemaligen Jugendlichen weiter verfolgt. Die Studie knüpfte an die Grundfragestellung der Adoleszenzstudie an und wurde lebensgeschichtlich um die Bedeutung der Entwicklung im Jugendalter für die Lebensbewältigung im Erwachsenenalter erweitert. Theoretisch etablierte, aber prognostisch noch nicht valide Annahmen zu den langfristigen Auswirkungen bestimmter Schutz- und Risikofaktoren im Jugendalter konnten so einer Prüfung unterzogen werden. Die Lebensbewältigung im Erwachsenenalter wurde durch Merkmale der sozialen, familialen, beruflichen und gesundheitlichen Entwicklung indiziert (Fend & Berger, 2005). Erste ausgewählte Ergebnisse machen deutlich, dass die schulisch erworbene Leistungs- und Lernmotivation unabhängig vom Bildungsniveau auch noch nach 20 Jahren das Lernen und Leisten beeinflusst. Die berufliche Weiterbildungsmotivation hängt hingegen vor allem bei den Männern mit dem Bildungsniveau zusammen (Stuhlmann, 2005). Männer verfügen über einen höheren Selbstwert als Frauen, während Frauen eine relativ höhere Stabilität desselben aufzeigen. Die Studie konnte auch aufzeigen, dass der Eintritt in die Familienphase mit Kindern für den Selbstwert von Frauen und Männern eine unterschiedliche Bedeutung hat. Während für Männer die Quellen des Selbstwertes durch die Geburt eines Kindes kaum verändert werden, ist die Kompetenz im Umgang mit dem Kind für den Selbstwert der Frauen relevant (Sandmeier, 2005).

Mit dem von Grob und Maag Merki (2001) entwickelten Instrument, dem «Young Adult Survey» (YAS) werden überfachliche Kompetenzen und Einstellungen von jungen Erwachsenen in der Schweiz gemessen (Bieri Buschor & Forrer, 2003) und in einen bildungstheoretischen Zusammenhang (4) gestellt. Die jungen Erwachsenen sind aufgefordert, sich und ihre überfachlichen Kompetenzen anhand eines Fragebogens zu beschreiben. Die Resultate erwähnen die hohe Bereitschaft der jungen Erwachsenen, sich weiterzubilden, die positive Selbstwirksamkeit und den positiven Selbstwert der Jugendlichen. Problematisch scheint das geringe politische Interesse der jungen Erwachsenen.

Auf diese Studie und das Instrument YAS folgt eine umfassende Studie im zürcherischen Raum mit dem Titel: «Evaluation Mittelschulen – überfachliche Kompetenzen». Der von Grob und Maag Merki (2001) konzipierte Fragebogen wurde modifiziert an den zürcherischen Mittelschulen eingesetzt. Die hier erwähnten ermittelten überfachlichen Kompetenzen dienen nicht als Hintergrundvariablen oder erklärende Indikatoren der Leistungsbeurteilung, sondern zur Illustration des Standes der überfachlichen Kompetenzen bei den Schüler/innen der Sekundarstufe II. Da die Studie als Längsschnitt angelegt ist, können Aussagen zur Entwicklung dieser Kompetenzen gemacht werden und Zusammenhänge zwischen Unterricht und überfachlichen Kompetenzen erklärt werden. Als wichtigstes Ergebnis kann konstatiert werden, dass die Mittelschüler/innen sich an ihren Schulen relativ wohl fühlen und sich selbst eine hohe Kooperationsfähigkeit und ein hohes Verantwortungsbewusstsein zuschreiben (Maag Merki, 2002).

In der schweizerischen Studie «Schulmodelle im Vergleich» werden Schüler/innen der Sekundarstufe II bezüglich der Schulleistungen befragt. Zusätzlich erhobene bereichsspezifische nicht-kognitive Kompetenzen sind Selbstvertrauen, Motivation, Interesse am Fach und Beteiligung am Unterricht (Moser & Rhyn, 1999). In der Studie werden folgende Schlüsse gezogen: die durchschnittlichen Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Langzeitgymnasium in den gemessenen Leistungsbereichen sind signifikant besser als diejenigen in den Klassen der Abteilungen mit erweiterten Ansprüchen. Die besten Schülerinnen und Schüler dieser Abteilungen zeigen jedoch gleich gute Leistungen wie die Kolleginnen und Kollegen der Langzeitgymnasien. Die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst die Chance, einen höheren Schultyp zu besuchen. Fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden tendenziell einem höheren Schultyp zugewiesen.

In der Studie «Schullaufbahn und Leistung» (Moser, Keller & Tresch, 2003) werden neben den Schulleistungen in Deutsch und Mathematik auch bereichsspezifische nicht-kognitive Kompetenzen wie Selbstvertrauen, Interesse am Fach, Prüfungsangst und Beteiligung am Unterricht bei den Schüler/innen der dritten Klasse im Kanton Zürich erfasst. Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass Knaben schon in der dritten Klasse der Primarschule über ein höheres Selbstvertrauen verfügen als Mädchen.

In der zürcherischen Studie «Lernstandserhebung bei Schüler/innen der 1. Primarschulklasse» werden Ressourcen, Schulleistung und überfachliche Kompetenzen erhoben, wobei unter die überfachlichen Kompetenzen die Selbstwirksamkeit fällt. Lehrpersonen beurteilen Kinder sowie diese sich selbst. Weitere Variablen wie Einstellung zur Schule, emotionale Befindlichkeit und soziale Integration werden erfasst (Stamm, Moser & Hollenweger, 2003). Als Ergebnis halten die Autorinnen und Autoren fest, dass die Lehrpersonen die Schüler/innen mehrheitlich und auch die Schüler/innen selbst sich positiv bezüglich der überfachlichen Kompetenzen beurteilen. (s.o.)

Zu den ersten Studien bemerkt Trier (2003) kritisch, dass die methodisch unterschiedlichen Ansätze zu verschiedenen Ergebnissen und die aggregierten Indikatoren zu unterschiedlichen überfachlichen Kompetenzen führen, welche als relevant betrachtet werden. Vergleicht man die überfachlichen Kompetenzen im Bildungsbereich mit denjenigen aus anderen Bereichen – wie beispielsweise der Wirtschaft oder der Politik – so findet man auf den ersten Blick wenige Gemeinsamkeiten. Auf den zweiten Blick wird jedoch deutlich, dass die Unterschiede semantischer Art sind oder mit einem unterschiedlichen Wertesystem zusammenhängen.

Bildungssysteme werden national und international auf der Ebene der fachlichen Ergebnisse in den Leistungsbereichen Muttersprache, Fremdsprachen, Mathematik und in den Naturwissenschaften der Absolventen überprüft (Fend, 1998). Die Erweiterung der Kriterien in Bereiche der Persönlichkeit hinein ist auf internationaler Ebene bereits deutlich weniger konsensfähig. Neuere Untersuchungen ergänzen die schon vorhandenen, indem sie die ganzheitliche Persönlichkeitsbildung stärker fokussieren. In diesen aktuellen Studien zeigt sich die zunehmende Akzeptanz der überfachlichen Kompetenzen. Diese dienen oft als erklärende, zusätzliche Informationen zu den fachlichen Leistungsmessungen, aber auch zur Be-

schreibung der Kompetenzen mittels Selbstbeschreibung durch die Schüler/innen. Obwohl der Leistungsmessung fachlicher Kompetenzen grosses wissenschaftliches Interesse entgegengebracht wird, darf die Erfassung und Beurteilung sozialer und personaler Kompetenzen nicht ausser Acht gelassen werden.

Aufgrund der methodischen Schwierigkeiten bei der Erfassung dieser Kompetenzen wird in empirischen Studien meist auf die Methode der Selbstbeschreibung zurückgegriffen, da eine Beobachtung durch unabhängige Personen aufwändig, zeit- und kostenintensiv ist.

In der Arbeitswelt ist die Erfassung und Beurteilung sozialer und personaler Kompetenzen wichtig, damit gemeinsam die Betriebsziele erreicht werden können. Teamfähigkeit und Selbstständigkeit sind häufig geforderte, formulierte Tugenden, über die Mitarbeiter verfügen müssen. Die Beurteilung dieser Kompetenzen ist jedoch schwierig und erfordert viel Erfahrung, Kenntnisse und Beobachtungsmöglichkeiten oder bestimmte Verfahren wie Interviews oder Assessment Centers. Methodisch wird deshalb mit unterschiedlichen Datenquellen gearbeitet, die Selbstbeurteilung wird oft mit der Fremdbeurteilung durch Vorgesetzte oder Mitarbeiter in Bezug gesetzt.

Gewisse Kompetenzen scheinen einfacher zu beobachten und zu beurteilen zu sein als andere. Beispielsweise scheint die Kommunikationsfähigkeit öfter beobachtbar und leichter beurteilbar zu sein als das Durchsetzungsvermögen. Einige Kompetenzen sind trennscharf definiert, andere überlappen sich. Oft wird in der Kommunikationsfähigkeit das Empathievermögen integriert, welches wiederum auch der Kooperationsfähigkeit zugeordnet werden kann, während die Fähigkeit zur Selbstständigkeit relativ trennscharf erfasst werden kann. Zwar existieren Instrumente und Kataloge, die zur Erfassung sozialer und personaler Kompetenzen dienen, diese sind aber uneinheitlich und werden meist institutions- oder organisationsintern zusammengestellt (vgl. Eilles-Matthiessen, el Hage, Janssen & Osterholz, 2002).

Auch im Bildungswesen erfolgt die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler klassischerweise als Fremdbeurteilung: die Beurteilung fachlicher Leistung gründet auf dem Urteil der Lehrpersonen. In ein paar Gemeinden und Kantonen werden Lehrpersonen seit kurzem angehalten, Aussagen zur Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler/innen zu machen und diese in den Zeugnissen festzuhalten. In der etablierten Trias der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz werden alle möglichen

Kompetenzen subsummiert. Meistens füllen die Lehrpersonen einen standardisierten Fragebogen aus und kreuzen an, in welchem Mass die Schüler/-innen über die verlangte Kompetenz verfügen. So beurteilen beispielsweise die Schaffhauser Lehrpersonen im Projekt «Beurteilen und Fördern» die Selbst- und Sozialkompetenz der Schüler/innen, indem sie Fragen mit vierstufigen Ausprägungen (meistens – häufig – manchmal – selten) beantworten. Gefragt wird, ob ihre Schüler/innen Interesse an Neuem zeigen, ausdauernd arbeiten, durchhalten, wenn Schwierigkeiten auftauchen, sorgfältig, zuverlässig und selbstständig arbeiten, eigene Lösungswege finden, sich etwas zutrauen, mit Kritik umgehen können, die Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen, die Regeln des schulischen Zusammenlebens akzeptieren und mit andern zusammenarbeiten können. Die Beurteilung dieser Kompetenzen bereitet jedoch Schwierigkeiten, da Kriterien wie die oben genannten nicht einheitlich verwendet werden und es keine wohldefinierten Beurteilungsskalen gibt. Es fehlen sowohl Definitionen als auch gesetzte Standards und Instrumente zur Messung der Kompetenzen. Die Lehrpersonen wie auch Vorgesetzte in Betrieben weisen auf den immensen Arbeitsaufwand der strukturierten Beobachtung hin, die notwendig wäre um eine saubere oder einheitliche Erfassung der Kompetenzen zu gewährleisten. Ausserdem weisen sie auf fehlende Einführung in die Thematik und mangelnde Schulung hin und gestehen Unsicherheiten bezüglich der Beurteilung ein. Offen bleibt die Frage, inwiefern die Beobachtung und Beurteilung einen Einfluss auf die Förderung der Kompetenzen hat (Schuler, 2004).

Auch im Kanton Luzern kennt man die Erfassung der sozialen Kompetenzen auf der Primarschulstufe. Hier dienen die Beurteilungen als Grundlagen der Elterngespräche und sind nicht Teil der Zeugnisse (Roos, 2001). Damit jedoch die Urteile nicht nur aufgrund der Lehrperson(en) zustande kommen, wird die Methode der Selbstbeurteilung in die Gesamturteilsbildung integriert. Die zusätzliche Einbeziehung verschiedener Perspektiven wie beispielsweise der Eltern und Lehrpersonen ermöglicht eine Relativierung der Selbstbeschreibungen und zeigt auf, dass die unterschiedlichen Perspektiven nicht zwingend übereinstimmen. Die Datentriangulation ermöglicht es, weiterführende Fragen zu entwickeln und zu überprüfen – es kann von Interesse sein, die Daten miteinander in Bezug zu setzen und sich dann die Frage zu stellen, weshalb die Daten miteinander übereinstimmen, in einem Zusammenhang stehen oder eben nicht.

2.4 Überlegungen zur Messung von überfachlichen Kompetenzen

Bei der Erfassung von überfachlichen Kompetenzen gilt es zu berücksichtigen, dass das Subjekt das Objekt ist. Obwohl eine Intersubjektivität als wissenschaftlich-methodologisches Prinzip angestrebt wird, muss erkannt werden, dass auch eine Standardisierung keine Objektivität garantiert, weil eine Umformung kommunikativer Erfahrungen in Daten selbst eine Interpretation darstellt (Lamnek, 1995). Bezüglich der Erfassung von überfachlichen Kompetenzen muss beachtet werden, dass diese entweder als Kompetenzen im Sinne von vorhandenen Ressourcen beschrieben werden können oder aber als Beschreibungen von gezeigtem Verhalten – der Performanz. Es wird deutlich, dass diese beiden sich von einander unterscheiden können. Zwar kann von der Beschreibung der Performanz auf die Kompetenz geschlossen werden, doch muss man beachten, dass die beiden Beschreibungen sich aufgrund des unterschiedlichen methodischen Zuganges und der unterschiedlichen Datenquelle voneinander unterscheiden können.

Werden Messungen zu überfachlichen Kompetenzen gemacht, sollte man sich die verschiedenen Methoden und deren Vor- und Nachteile vor Augen führen. Zur Gewinnung von Informationen werden in der sozialpsychologischen Methodologie verschiedene wissenschaftliche Methoden der psychologischen Diagnostik eingesetzt. Sie werden in 4 Kategorien eingeteilt:

1. Interviews (Gespräche)
2. Fragebogen
3. psychologische Tests
4. Situationsbeobachtungen (Zimbardo & Gerrig, 1999).

Man unterscheidet die Methode der Selbstbeurteilung, welche von der zu beurteilenden Person die Beantwortung von Fragen oder die Angabe von Informationen verlangt, und die Methode der Fremdbeurteilung. Die ersten drei Kategorien der psychologischen Diagnostik verwenden die Methode der Selbstbeurteilung und -beschreibung, die letztere impliziert die Methode der Fremdbeurteilung. (Wobei psychologische Tests sowohl auf Selbstbeurteilung als auch auf Fremdbeurteilungen beruhen können. Es gibt Tests, in denen sich die Probanden selber einschätzen z.B. der MBTI, der Myers-Briggs Type Indicator. In projektiven Tests wie dem Rorschach-Test oder dem Wartegg-Test, erfolgt die Einschätzung

ausschliesslich durch die Testleitenden). Die Gegenüberstellung der zwei unterschiedlichen methodischen Ansätze, der Selbst- und der Fremdeinschätzung, ist Gegenstand der kommenden Kapitel.

2.4.1 Die Selbsteinschätzung von Kompetenzen

Wie schon dargestellt, verwenden viele Forschende zur Erfassung und Messung verschiedener Kompetenzen die Methode der Selbstbeurteilung. Mit Interviews oder Fragebogen werden die Probanden zu ihren Kompetenzen, Einstellungen, Meinungen und Haltungen befragt. Relativ kostengünstig und organisatorisch einfach handhabbar gelangt man so zu umfangreichen Datensätzen, welche umfassend Auskunft über die zu untersuchende Person, Population oder Stichprobe geben. Einerseits wird davon ausgegangen, dass die Daten valide sind, da die Befragungen mehr oder weniger wahrheitsgetreu ausgefüllt werden und die Instrumente so gut konstruiert sind, dass uneinheitliches, nicht ehrliches Antworten zu erkennbaren Inkonsistenzen führen würde. Andererseits ist den Forschenden klar, dass die Personen ihre Wahrnehmung und ihre Einstellung kundtun, die Antworten also gefärbt sind durch das befragte Individuum. Die Erinnerung der Befragten kann lückenhaft sein. Manche Befragten wollen keine Antwort geben, verdrängen ihre Antworten, rationalisieren oder geben irreführende und falsche Antworten (Lamnek, 1995). Es ist also fraglich, ob es sich bei den auf subjektiven Vorstellungen gründenden Erfassungen zur eigenen Person um faktisch zutreffende handelt (vgl. Schuler, 2000). Nach Deusinger (1986) und Krampen (1991) ergeben sich folgende Probleme bei der Interpretation der Daten: Ist der Proband/die Probandin bereit, offen eigene Vorstellungen, Wahrnehmungen und Bewertungen zur Person darzulegen? Liegt keine Bereitschaft vor, handelt es sich bei den Daten weder um Selbstschilderung noch um offene Verhaltensantworten, sondern um vom Probanden produzierte, nicht interpretierbare, elementare Verhaltensantworten auf Stimuli. Nicht unwesentlich ist der Umstand, dass die Probanden bei den Selbstbewertungen und Selbstwahrnehmungen auf vorgelegte Aussagen zurückgreifen müssen, diese zwar graduell abstimmen können, sich aber nicht frei äussern können. Dadurch wird die Spontaneität der Aussagen zur eigenen Person eingeschränkt. Die Vorgabe der Aussagen zur eigenen Person bietet jedoch die interindividuelle Vergleichbarkeit und nivelliert unterschiedlich ausgeprägte Fähigkeiten der Verbalisierung von Wahrnehmungen, Bewertungen, Emotionen und Verhalten zur eigenen Person. Um Vergleiche zwischen ver-

schiedenen Personen herstellen zu können, bedarf es der Vorgabe von Items, von Aussagen zur eigenen Person.

Die Beantwortung der Items ist abhängig von der individuellen Fähigkeit, aufmerksam und richtig zu lesen, den Iteminhalt zu erfassen und zu interpretieren. Die Konnotation des Iteminhaltes, Nuancierungen, wie sie durch Einschätzung und Reaktionen auf Adjektive entstehen, werden ebenso wie Lesefehler und unzureichendes Verständnis des Inhaltes Fehlervarianzen verursachen (vgl. Deusinger, 1986).

Selbstbezogene Kognitionen sind einflussreiche Größen in der Bearbeitung und Auseinandersetzung von innerer und äusserer Realität. Nach Rost (1996) hängt die Qualität der Selbstbeurteilung davon ab, wie alltagsnah und beobachtbar die zu beurteilende Eigenschaft ist. Urteile über alltagsnahe Eigenschaften werden von Urteilern immer wieder spontan generiert. Das Urteil besteht schon, bevor danach gefragt wurde, es muss nur noch abgefragt werden. Selbstbeurteilungen sind jedoch nicht objektiv und werden beeinflusst von verschiedenen Komponenten – sie können verzerrt sein und sind abhängig vom Selbstkonzept und vom Bezugsrahmen. Dies wird in den folgenden Abschnitten genauer erläutert.

2.4.1.1 Verzerrungen der Selbstbeurteilung

Die Qualität von Eigenschaftsbeurteilungen kann gemindert werden durch folgende Urteilsverzerrungen:

- Haloeffekt
- differentielle Extremitätstendenz
- differentielle Tendenz zu sozial erwünschten Urteilen.

Der Haloeffekt kann Scheinkorrelationen zwischen Eigenschaften hervorrufen und bei Selbstbeurteilungen auftreten, wenn eine im Selbstkonzept zentral verankerte Eigenschaft das Urteil über andere eigene Eigenschaften beeinflusst.

Die differentielle Extremitätstendenz bezieht sich auf die von Urteiler zu Urteiler variierende Tendenz, auf mehrstufigen Antwortskalen Extremwerte anzugeben. Manche Antwortgebende bleiben im Mittelfeld der Antwortskalen, andere geben Extremwerte an. Eine Verfälschung von Beurteilungen kann es geben, wenn die

differentielle Extremitätstendenz nicht von den tatsächlichen Eigenschaftsunterschieden getrennt werden kann.

Die differentielle Tendenz zu sozial erwünschten Urteilen bezieht sich auf die von Urteiler zu Urteiler variierende Tendenz, sozial erwünschte Eigenschaften des Beurteilten besonders hervorzuheben. Persönlichkeitseigenschaften sind wertbehaftet. Daher besteht die Gefahr, das Urteil in Richtung sozial erwünschter Eigenschaftsausprägung zu verfälschen. Nebst der Tendenz zur sozialen Erwünschtheit besteht die Tendenz zur Selbstpräsentation (Rost, 1996).

In bestimmten Situationen können Itembeantwortungen in Abhängigkeit von der Befindlichkeit unterschiedlich ausfallen. Dies wird state-trait-Phänomen genannt und folgendermassen erklärt: Der starke Einfluss der Situation beeinflusst das Verhalten, welches in solch einem Fall erzeugt wird und wechselseitig auf die Umwelt wirkt.

Das instabile state-Phänomen steht dem stabilen Persönlichkeitsmerkmal, dem trait-Phänomen, gegenüber, dessen Beantwortung weder von der Befindlichkeit abhängig ist, noch von der Situation beeinflusst wird. Wissensfragen beispielsweise sind meistens stabil, hier finden sich nur veränderte Antworten, wenn zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt ein Lernprozess stattgefunden hat, der zu einer anderen Beantwortung führt. Dasselbe gilt für physische Eigenbeschreibungen (vgl. Schuler, 2000).

Es wird unterschieden zwischen einem stabilen und einem aktuellen Zustand, der situationsgebunden ist und somit die Reliabilitätswerte beeinflussen kann. Ein hoher Reliabilitätswert, der sich aus den Werten der beiden Messzeitpunkte ergibt, zeigt die Stabilität des Merkmals. Ein tiefer Reliabilitätswert hingegen lässt zwei Interpretationen zu: Entweder messen die Fragen ungenau in Bezug auf das vorliegende Konstrukt oder aber sie messen genau, sind jedoch durch situationsbedingte Unterschiede stark gefärbt, so dass es zu unterschiedlichen Werten kommt. Gewisse Persönlichkeitseigenschaften zeigen eine niedrige transssituative Konsistenz. So kann die Fragebogensituation die tatsächliche transssituative Konsistenz im Verhalten noch überschätzen und die Eigenschaft kann nicht als eigentliche betrachtet werden, sondern muss eher als Dispositionshierarchie aus situationsspezifischen Faktoren aufgefasst werden mit einem übergeordneten Faktor der allgemeinen Eigenschaft. Zudem verfälscht das Problem der sozialen

Erwünschtheit das Ergebnis weiter. Es kann zu Korrelationen als Folge von Antworttendenzen kommen (Schuler, 2000).

Ein bekanntes Beispiel eines situationsbedingten Unterschiedes findet sich im Manifest Anxiety Scale (MAS; deutsche Fassung von Lück und Timaeus, 1969) und der Trait-Angstskala des State-Trait-Angstinventars von Laux, Glanzmann, Schaffner und Spielberger (1981). Ängstlichkeit zeigt eine im Selbsturteil niedrige transsituative Konsistenz und ist somit keine einheitliche Eigenschaft, sondern eine Dispositionshierarchie aus situations-spezifischen Ängstlichkeitsfaktoren mit einem übergeordneten Faktor der allgemeinen Ängstlichkeit. Lang (1971) zeigt, dass unterschiedliche Operationalisierungen von Ängstlichkeit eine geringe transsituative Konsistenz und deutliche Inkohärenzen zwischen den subjektiv-verbalen Selbstbeschreibungen, den physiologischen Reaktionen und dem ängstlichen Verhalten zeigen. Das einheitliche Konzept der Ängstlichkeit zerfällt in situative und reaktive individualtypische Besonderheiten. Genauso verhält es sich mit selbst beurteilten Handlungseigenschaften, welche einen Filter des Bewusstseins passiert haben. Dieser Filter variiert von Person zu Person. Ergebnisse reflektieren zu selbst beurteilten Handlungseigenschaften immer auch interindividuelle Unterschiede, welche als selbstbezogene Kognitionen re-interpretiert werden. Selbstkonzepte sind nicht das Merkmal selbst, aber sie sind real und handlungsrelevant. Es gilt zu klären, weshalb Selbstbeurteilungen vom Selbstkonzept abhängen.

2.4.1.2 Der Einfluss des Selbstkonzeptes auf die Selbstbeurteilung

Basierend auf den Theorien zum Selbstkonzept im Paradigma der Informationsverarbeitung wird davon ausgegangen, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit der Umwelt nicht nur etwas über ihr Umfeld erfahren, sondern auch immer etwas über sich selbst. Das Selbst wird als Gedächtnisstruktur verstanden, als mentale Repräsentation der eigenen Person, die von grundlegender Bedeutung für die Verarbeitung und Beurteilung selbstrelevanter Informationen ist (Markus & Sentis, 1982; Greenwald & Pratkanis, 1984; Hattie, 1992).

Die Selbsteinschätzung geht von der Annahme aus, dass das Individuum seine eigenen Stärken und Schwächen erkennt und benennen kann (Thornton & Byham, 1982). Sie dient als Basis der Selbstdefinition und ist eng mit dem Konstrukt des Selbstwertes verbunden (Maddi, 1980). Die Selbsteinschätzung ist daher eine wertvolle Quelle für die persönliche und berufliche Entwicklung (Holland, 1973).

Nach Flammer und Alsaker ist «Das Selbstkonzept [...] eine Organisation von hauptsächlich evaluativen Vorstellungen und Überzeugungen, die eine Person von sich hat. Diese Überzeugungen berühren sowohl individuelle Charakteristika und Handlungen als auch Gefühle und Gedanken und werden in hohem Mass aufgrund von Interaktionen mit anderen Menschen in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext gebildet. [...] Das Selbstkonzept spielt eine wichtige Rolle bei der Selektion, Verarbeitung und Interpretation von Wahrnehmungen.» (Flammer & Alsaker, 2002, S.148)

Erfahrungen, welche aus der Beziehung des Selbst zur Umwelt geschöpft werden und vor allem aus Selbsteinschätzungen bestehen, welche zu Selbstkonzepten führen, werden strukturiert und gespeichert (Winter, 1991).

Bandura (1977) begründet darauf seine Theorie der Selbstwirksamkeit, wobei hiermit die Einschätzung der Person bezüglich ihrer Fähigkeiten verstanden wird, spezifische Anforderungen zu bewältigen, ihre Erwartungshaltung in Bezug auf das Bestehen in der Situation. Er unterscheidet zwei Komponenten der Erwartung:

- die Ergebniserwartung
- die Wirksamkeitserwartung.

Während die erste Komponente das Wissen umfasst, welches konkrete Verhalten zu welchem Handlungsergebnis führt, erfasst die zweite Komponente die Einschätzung einer Person, inwiefern sie sich in der Lage glaubt, das zum Erfolg führende Verhalten zeigen zu können. Daraus wird ersichtlich, dass sowohl der Bezugsrahmen als auch die Kontextspezifität entscheidende Faktoren des Selbstwirksamkeitskonzeptes sind. Dimensionale oder soziale Einflüsse sind bei der Konstruktion des Selbstkonzeptes deutlicher vorhanden als beim Konzept der Selbstwirksamkeit vorhanden (Pajares & Schunk, 2001).

Pajares und Schunk (2001) vergleichen die beiden Konstrukte wie folgt: «Self-efficacy is a judgement of the confidence that one has in one's abilities; Self-concept is a description of one's own perceived self accompanied by an evaluative judgement of self-worth. ... Self-concept is particularly dependent on how a culture or social structure values the attributes on which the individual bases those feelings of self-worth.» (S. 241)

2.4.1.3 Kognitive Modelle des Selbstkonzeptes

Die Modifizierung des erwähnten Selbstkonzept-Ansatzes durch Markus und Wurf (1987) führen zum dynamischen Selbstkonzeptmodell, in welchem auch motivationale Komponenten berücksichtigt werden. Neben dem in der aktuellen Situation aktivierten und vorherrschenden «Arbeitsself» drückt sich die motivationale Komponente im «möglichen Selbst» einer Person aus. Dem möglichen Selbst wird ein deutlicher Einfluss auf das Verhalten einer Person zugeschrieben.

Auch Rosenberg (1979, 1981) inkludiert bei seinem Modell des Selbstkonzeptes die motivationale Komponente mit dem gewünschten Selbst, wobei drei Teilbereiche unterschieden werden, die das Selbstkonzept bilden (siehe Abbildung 1):

- das aktuelle Selbst
- das gewünschte Selbst
- das sich darstellende Selbst

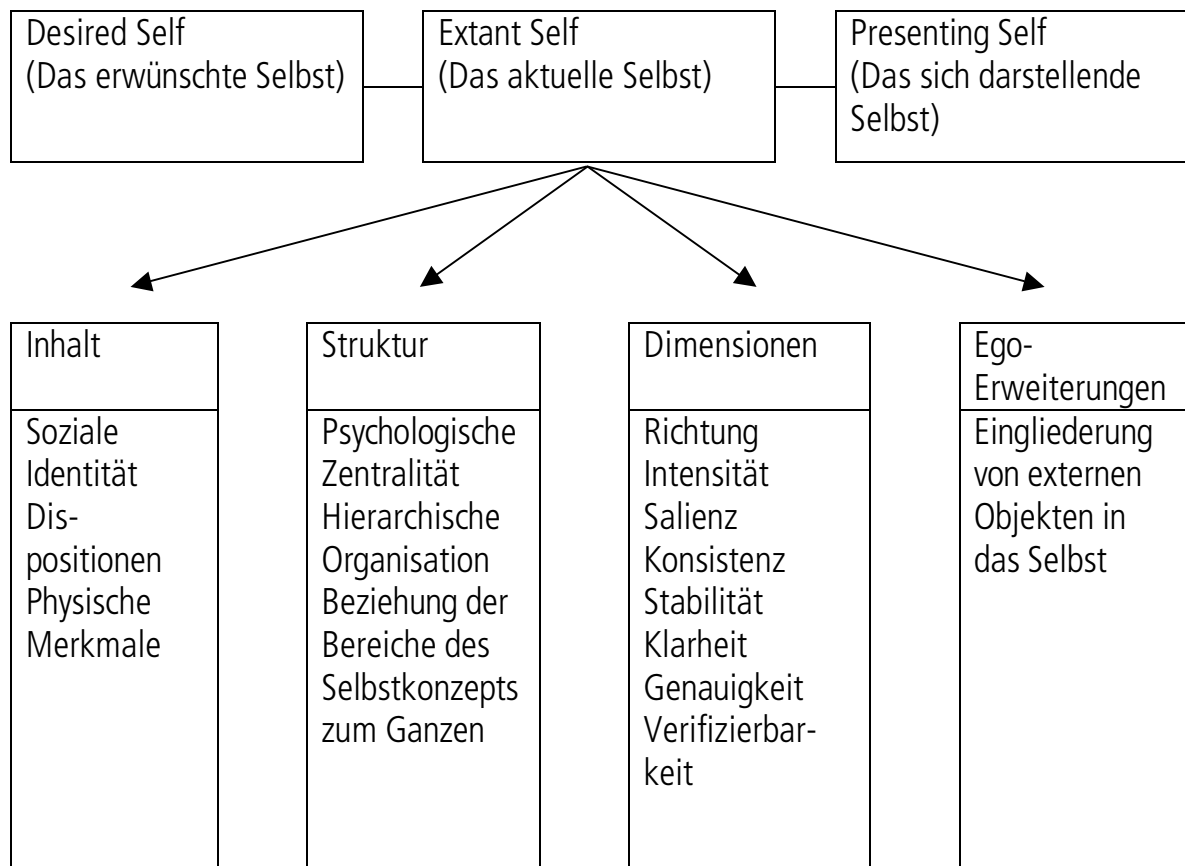


Abbildung 1: Selbstkonzeptmodell nach Rosenberg (1979, zit. nach Flammer und Alsaker, 2002).

Die Inhalte des tatsächlichen Selbst (oder auch des aktuellen Selbst oder extant self in Rosenbergs Konzept) werden drei Kategorien zugeordnet (vgl. Streblow, 2004):

1. soziale Identität einer Person (Geschlecht, Alter und Nationalität)
2. Disposition einer Person (Fähigkeiten und Einstellungen)
3. physische Merkmale einer Person (Aussehen).

Die Modellvorschläge bezüglich des Selbstkonzeptes sind vielfältig und heterogen. Es wird angenommen, dass unterschiedliche Selbstkonzeptbereiche existieren. Diese Bereiche werden unterschieden in hierarchische Modelle, wie beispielsweise diejenigen von Marsh und Shavelson (1985), Shavelson und Marsh (1986) und Marsh, Byrne & Shavelson (1988), und in nicht-hierarchische Modelle, wie dasjenige von Hannover (1997).

Im Modell von Marsh und Shavelson (1985) werden akademische und nicht-akademische Bereiche berücksichtigt, welche mittels Selbstkonzeptvariablen durch Selbstausskunft beschrieben werden (siehe Abbildung 2). Beim Selbstkonzept handelt es sich laut Autoren um ein strukturiertes Gefüge, das dazu dient, Erfahrungen bestimmten hierarchisch geordneten Bereichen zuzuordnen. Das nicht-akademische Selbstkonzept wird in nicht-leistungsbezogene Komponenten unterteilt. Diese Komponenten werden in das soziale, das emotionale und das physische Selbstkonzept eingeteilt. Das akademische Selbst unterteilt sich in die unterschiedlichen Selbstkonzepte in den unterschiedlichen Fachbereichen. Während auf niedriger hierarchischer Ebene die Komponenten eher veränderlich und situationspezifisch sind, ist das allgemeine Selbstkonzept auf höchster hierarchischer Ebene relativ stabil. Das Modell besagt, dass eine Person konkrete Ereignisse erlebt und diese zu spezifischen Selbstbewertungen führen. Diese Selbstbewertungen werden in Kategorien zusammengefasst, die ein übergeordnetes, weniger spezifisches Selbstkonzept bilden. Das wiederum schliesslich führt zu einem globalen, generellen oder allgemeinen Selbstkonzept, welches das akademische und das nicht-akademische Selbstkonzept umfasst. Der evaluative Charakter des Selbstkonzeptes findet durch die Bewertung des Selbst statt. Dies kann durch einen Vergleich mit dem idealen Selbst oder anderen Personen und deren Bezugsnormen entstehen.

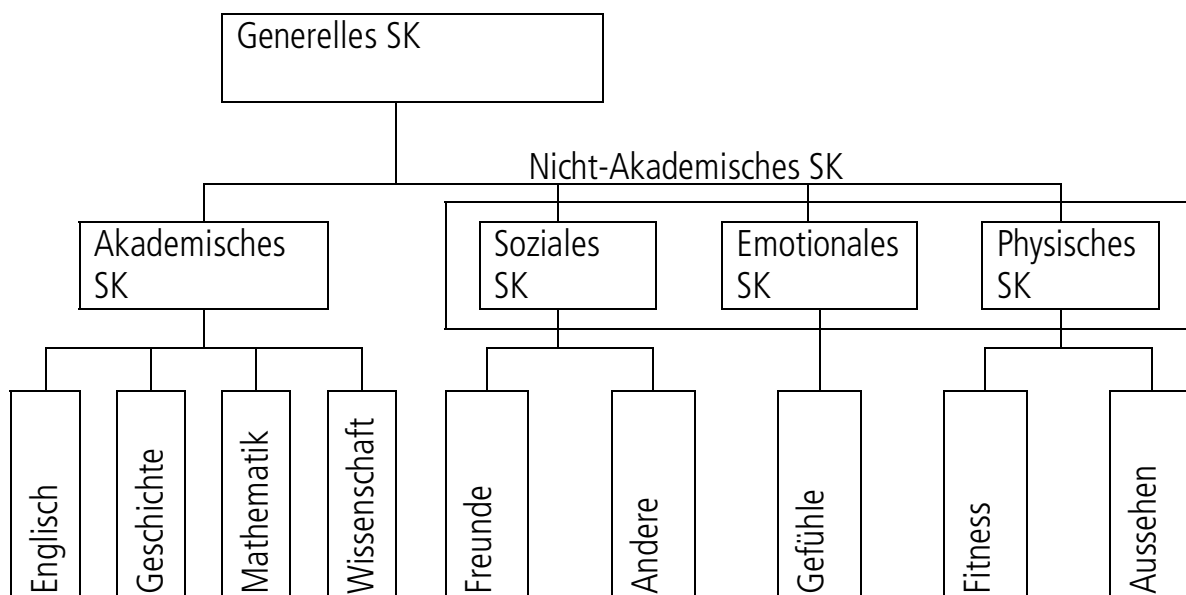


Abbildung 2: Selbstkonzeptmodell nach Marsh und Shavelson (1985, zit. nach Flammer und Alsaker, 2002), SK bedeutet Selbstkonzept

Marsh und Shavelson (1985) weisen auf den entwicklungspsychologischen Aspekt der Selbstkonzeptentwicklung hin: Bedingt durch die Sprachentwicklung und die kognitive Entwicklung findet eine laufende Differenzierung statt.

Empirisch wurde dies u.a. bereits durch Nicholls (1978) belegt: Erst im Alter von zwölf Jahren erkennen Kinder den Zusammenhang zwischen Leistung, Anstrengung und Fähigkeit. Vorher fehlt dem schulischen Selbstkonzept ein hoher Differenzierungsgrad ebenso wie eine kriterienbezogene Leistungsangemessenheit, was auch Helmke und Weinert (1997) und Harter (1999) bestätigen.

Zum akademischen Selbstkonzept wurden verschiedene empirische Studien durchgeführt. Hattie (1992) vertritt den skill-development-Ansatz, wonach das Selbstkonzept eine kausale Beziehung zur Leistung hat. Helmke (1992) stützt mit den Untersuchungen im SCHOLASTIK-Projekt diesen Befund. Pekrun (1997) geht davon aus, dass sich die Leistungsrückmeldungen auf die Selbstkonzeptvariablen auswirken. Helmke und Schrader (2001) bemerken, dass alltägliche Leistungsbeurteilungen für den Lernerfolg eine wichtige Rolle spielen, wenn es gelingt, sie so vorzunehmen, dass das Lernen verbessert wird, ohne dass sich Schüler/innen einer fortgesetzten Bewertung ausgesetzt fühlen.

Moschner (1998) stellt Differenzen zwischen den Geschlechtern fest: Mädchen tendieren zu niedrigen Selbsteinschätzungen in der Mathematik, schätzen ihre sprachlichen Fähigkeiten aber bedeutend höher ein als die Knaben.

Zur Einschätzung der eigenen Attraktivität und des damit verbundenen nicht-akademischen, physischen Selbstkonzeptes finden sich zahlreiche empirische Studien (z. B. Petersen, 1988; Fend, 1994). In den meisten Untersuchungen geht es um Jugendliche, die sich in der Phase der Adoleszenz mit verändertem Aussehen und den Ansprüchen und Normen der Gesellschaft auseinandersetzen. Fend betont, dass Jugendliche, die sich selbst schon in der Kindheit weniger akzeptieren, auch später den eigenen Körper gering schätzen.

Zum sozialen und vor allem emotionalen Selbstkonzept lassen sich nur wenige empirische Studien finden. Harter (1999) weist nach, dass in bestimmten sozio-kulturellen Umfeldern die Meinung bedeutsamer Bezugspersonen wichtiger war als in anderen. Die Peer-Orientierung war jedoch weniger wichtig als die Meinung einer grösseren sozialen Gruppe. Fend (1998) beschreibt im Konstanzer Längsschnitt die Dominanz und Relevanz der Peers für die Jugendlichen und verwies auf

die grösser werdende Dissonanz zwischen Eltern und ihren Kindern im Jugendalter. Die Ergründung des emotionalen Selbstkonzeptes birgt eine methodische Schwierigkeit in der Erfassung, die Fend (1994) durch die qualitative Analyse von Aufsätzen, Tagebüchern, Gedichten und Satzergänzungen löst.

Die relativ geringe Anzahl von Studien zum emotionalen und sozialen Selbstkonzept im Vergleich zum akademischen und physischen Selbstkonzept weist darauf hin, dass Rückmeldungen zu den letzten beiden Bereichen in grosser Fülle vorhanden und einfacher nachvollziehbar sind. Einerseits lässt sich dies durch den Schulkontext, wo Leistungsrückmeldungen eine lange Tradition aufweisen, erklären und andererseits wird deutlich, dass gesellschaftliche Normen und Ideale latent kommuniziert werden und deshalb Jugendliche ständig zu Vergleichen anregen, ja geradezu provozieren.

Alsaker (1992) und Harter (1999) betonen die Dominanz des physischen Selbstkonzeptes im globalen Selbstkonzept und kritisierten damit die modellhafte Darstellung und Gleichgewichtung der verschiedenen Dimensionen des Selbstkonzeptes nach Marsh und Shavelson (1985).

Ein weiterer Kritikpunkt am Modell von Marsh und Shavelson (1985) ist die eingeschränkte Anwendbarkeit auf den Schulkontext und die fehlende Definition des akademischen Selbstkonzeptes, welche eine Vergleichbarkeit der Befunde nicht eindeutig möglich macht.

Im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit stellt sich auch die Frage, in welchen Bereichen die sozialen und personalen Kompetenzen einer Person im Modell von Marsh und Shavelson (1985) anzusiedeln sind? Eine Fülle empirischer Untersuchungen zu diesen Kompetenzen aufgrund von Selbstbeurteilungen ist vorhanden, wenngleich diese vor allem im Bereich der Organisationspsychologie durchgeführt wurden. Aus dem Schulkontext finden sich nur wenige Studien zu den Selbst- und Sozialkompetenzen. Erwähnt sei hier die Evaluation des Schulprojektes 21, wo Stöckli (2001) die Selbst- und Sozialkompetenzen von Schülern mittels Selbstbeschreibungen, soziometrischen Datenerhebungsmethoden und Beobachtungen erhob. Stöckli (2001) plädiert aufgrund seiner Ergebnisse für eine Entkoppelung der Sachkompetenzen von den sozialen Fähigkeiten und eine Reduktion der Geschlechterdifferenz.

2.4.1.4 Der Einfluss des Bezugsrahmens auf die Selbstbeurteilung

Bei der Selbsteinschätzung hat der Vergleich mit anderen Personen einen hohen Stellenwert. Merton (1995) geht davon aus, dass «... eine Person die Werte oder Standards anderer Personen oder Gruppen als Vergleichsbezugsrahmen heranzieht.» (S. 225). Die Selbsteinschätzung ist dementsprechend relativ, da sie je nach Bezugsgruppe oder «Frame of reference effects» differiert. Mit «Frame of reference» ist das Bezugssystem oder der Bezugsrahmen gemeint, in diesem Fall, die Personen, mit denen das Selbst sich vergleicht. Marsh (1987) zeigt in seiner Untersuchung mit dem «Big-fish-little-pond»-Effekt, dass Schüler/innen ihre Fähigkeitseinschätzungen fachlicher Leistungen auf die Leistungen der Peers beziehen ohne zu berücksichtigen, wie leistungsstark die Bezugsgruppe ist. Dieses Resultat bestätigte die Erkenntnis von Schwarzer, Lange & Jerusalem (1982).

Die Meinungen von Mitmenschen über die befragte Person wie auch Verhaltensbeobachtungen des Individuums selber dienen als Informationsbasis zur Selbsteinschätzung. Die persönlichen Erfahrungen werden zur Konstruktion eines Selbstkonzeptes verwendet. Man spricht von interindividuellen und intraindividuellen Bezugsnormen. Diese können an verschiedenen Standards gemessen werden: So kann ein kriterialer Vergleich gezogen werden, vorausgesetzt die Kriterien der Leistungsrückmeldung sind transparent und nachvollziehbar. Wird jedoch mit anderen Personen verglichen, gilt die soziale Norm als Bezugsgrösse. Ein temporaler Vergleich bezieht die individuellen Lernfortschritte oder -rückschritte ein und mit dem dimensional Vergleich werden zwei Rückmeldungen innerhalb derselben Domäne einander gegenüber gestellt und beurteilt (Streblow, 2004). Markus und Wurf (1987) erwähnen, dass Selbstbeschreibungen auf Erinnerungen des Kurzzeitgedächtnisses basieren.

In der Studie von Streblow (2004), in der das «Internal/External-Frame of Reference» Modell von Marsh (1987) Anwendung findet, wird der Einfluss von Leistungsindikatoren auf fachspezifische Selbstkonzepte beschrieben, wobei zwei Vergleichsprozesse einbezogen werden: der interindividuelle, soziale Vergleich und der intraindividuelle, dimensionale Vergleich. Es bestehen hohe positive Korrelationen zwischen den Leistungen in der mathematischen und sprachlichen Domäne und positive Einflüsse der Leistungen auf die konvergenten Selbstkonzepte, aber nur geringe Korrelationen zwischen den Selbstkonzepten der beiden Domänen.

2.4.1.5 Zweck der Selbstbeurteilung

Zwei unterschiedliche Forschungsansätze dominieren die Diskussion der Theoriebildung der motivationspsychologischen Selbstkonzeptforschung. Dabei geht es um die Frage des vorherrschenden Motivs zur Veränderung selbstbezogener Kognitionen: das Motiv der Konsistenz und das Motiv des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung werden einander gegenübergestellt.

Strebblow (2004) beschreibt das Konsistenzmotiv, welches auf der Grundlage der Theorie der kognitiven Dissonanz (Festinger, 1957) und der Balancetheorie (Heider, 1958) basiert und den Wunsch einer Person nach einem Gleichgewicht in den Meinungen und Überzeugungen impliziert. Swann (1990) beschreibt im Selbstvergewisserungs-Modell kognitive Mechanismen, mit deren Hilfe Informationen abgewehrt werden, um die Stabilität des Selbstkonzeptes zu wahren. So konnte gezeigt werden, dass Informationen, die den eigenen Selbstkonzeptionen entsprechen, bevorzugt werden – seien diese negativ oder positiv.

Das Motiv des Selbstwertschutzes und der Selbstwerterhöhung erklärt, dass Informationen, welche den Selbstwert schützen oder erhöhen, Präferenz haben. Im Gegensatz zu Swanns Aussagen weist dieses Motiv darauf hin, dass Personen mit negativem Selbstbild nicht negative Aussagen akzeptieren, sondern diese explizit vermeiden, um eine Bedrohung des Selbstwertes abzuwehren (Kernis & Goldman, 2003).

Immer wieder wurden Möglichkeiten erörtert, diese beiden ähnlichen und doch unterschiedlichen Ansätze zur Synthese zu bringen (Shrauger, 1975; Epstein, 1984; Rustemeyer, 1993). Im integrativen Selbstschemaansatz von Petersen, Stahlberg und Dauenheimer (2000) sollen Vorhersagen über die Verarbeitung selbstrelevanter Informationen und die damit verbundenen kognitiven und affektiven Reaktionen gemacht werden. Dabei wird zwischen dem schematischen¹ und dem aschematischen Bereich unterschieden. Während beim aschematischen Bereich der Widerstand gegen Veränderungen geringer ist als beim schematischen, ist das Motiv des Selbstschutzes und der Selbstwerterhöhung im aschematischen Bereich dominant. Dies im Gegensatz zu dem schematischen Bereich, wo Informationsverarbeitungen im Sinne des Motivs der Konsistenz stattfinden (Strebblow, 2004). Zusätzlich wird der affektive Bezug berücksichtigt, indem die Wichtigkeit einer Über-

¹ In den schematischen Bereichen verfügt die Person über elaborierte Selbstkonzepte. Kognitionen sind zu komplexen Systemen mit anderen Kognitionen verbunden.

zeugung und der wahrgenommenen Diskrepanz eine Änderung im Sinne von Selbstwertschutz und -erhöhung fördern kann.

Von hoher Relevanz ist die Selbstbeurteilung vor allem für die Metakognition. Das Wissen über die eigene Kognition und die Steuerung derselben gelten als die zwei Hauptelemente der Metakognition. Flavell (1979) ist der Meinung, dass das metakognitive Wissen die Lernenden in die Lage versetzt, sich den Aufgabengegebenheiten optimal anzupassen und die eigene Lerntätigkeit zu planen, zu steuern und zu überwachen.

Dementsprechend führt die Selbstbeurteilung als wichtiges Element des Selbstregulierungsprozesses Personen, die sich in Situationen überschätzen, denen sie nicht gewachsen sind, zu riskantem Verhalten. Selbstüberschätzer – Menschen mit überoptimistischem Selbstbild – sind oft die inkompetenteren Führungspersonen und die leistungsschwächeren Mitarbeitern (Bass & Yammarino, 1991; Atwater & Yammarino, 1992; Van Velsor, Taylor & Leslie, 1992). Beim Selbstkonzept sind teilweise geschlechtsspezifische Unterschiede erkennbar. Zum Beispiel finden Alsaker und Olweus (1992) heraus, dass Knaben tendenziell zu einer höheren Selbstbewertung neigen als Mädchen.

2.4.1.6 Ablauf der Selbstbeurteilung

Die Selbstbeurteilung verläuft in vier aufeinander folgenden Phasen:

1. vorausschauende Selbstbewertung: Man setzt sich mit der bevorstehenden Aufgabe und der subjektiven Potentialanalyse auseinander
2. begleitete Selbstbewertung: Aufgaben werden bearbeitet und Teilziele erreicht
3. Selbstbewertung findet statt aufgrund der vorhandenen Lösungen oder Produkte
4. Integration und Selbstreflexion der selbst- und fremdvermittelten Leistungsrückmeldungen, Schlussfolgerungen und Aktualisierung der Selbstbewertung.

Studien über die Veränderung der Selbstbeurteilung in der Adoleszenz belegen eine erstaunliche Kontinuität und Stabilität des Selbstwertes, vor allem wenn dieser in kürzeren Zeitintervallen gemessen wird. Zwar sind Schwankungen im Selbstwert

(v.a. bei Mädchen) ersichtlich, doch wird auch deutlich, dass Extremwerte bezüglich der Selbstbewertung persistieren (Alsaker, 1991). Harter (1999) betont, dass Schwankungen im Selbstwert und in der Eigenbeurteilung mit einem multiplen Selbst und dem relationalen Selbstwert zusammenhängen können. Eine Person nimmt in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Rollen an und bewertet sich so uneinheitlich.

Die pubertäre Reifung und die damit verbundenen Veränderungen zwingen Jugendliche, sich mit ihren Selbstrepräsentationen auseinanderzusetzen. Die kognitive Entwicklung fordert Jugendliche, Umorientierungen bezüglich der Selbstrepräsentation vorzunehmen, da sie zunehmend abstrakter denken können und sich der Relativität der Aussagen über die Wirklichkeit und über sich selbst bewusst werden (Flammer & Alsaker, 2002). Fend (1994) zeigt eine deutliche Steigerung der Selbstreflexion im Jugendalter auf und verweist auf die zunehmende innere Differenzierung, die von Alter, Geschlecht und Bildungsniveau abhängig ist. Ewert (1983) beschreibt, wie Jugendliche sich ein psychologisches Vokabular, eine erhöhte Sensibilität, Bewusstheit und Differenziertheit gegenüber sich selbst und der Umwelt aneignen. Die Fähigkeit, Rückmeldungen wahr- und anzunehmen, diese einzuordnen und sich zu positionieren, sind weitere kognitive Fähigkeiten, die im Jugendalter zunehmend Anwendung finden. Hier gilt es, eine Balance zu finden – eine «gesunde» Positionierung zwischen Selbstkritik und Selbstüberschätzung.

Die Ablösung von den Eltern und die Hinwendung zu Freunden, auch Peers genannt, fordern die Jugendlichen auf, Umstrukturierungen vorzunehmen, da sich die Bezugsgruppe und damit auch die Bezugsnormen verändern. Es gilt, Rückmeldungen und Wahrnehmungen zur eigenen Position innerhalb einer neuen Referenzgruppe einzuordnen und neu zu bewerten. Die Beurteilung der eigenen Fähigkeiten ist für Jugendliche eine wichtige Aufgabe und hängt stark mit schulischen und beruflichen Entscheidungen, Erfolgen und Misserfolgen zusammen. Die Selbstwahrnehmungen sind, nach Rosenberg (1979) Selbstbewertungen und Cooley (1902, 1968) spricht vom «looking-glass-self».

Während Kleinkinder noch wenig in der Lage sind, Perspektivwechsel vorzunehmen (Piaget & Inhelder, 1971), ermöglicht die zunehmende Erfahrung mit anderen Menschen eine Reinterpretation der eigenen Handlungen und Eigenschaften. Hinzu kommt, dass der Prozess der sozialen Vergleiche in der Adoleszenz zunimmt, da, wie erwähnt, einerseits eine Umorientierung in der

Referenzgruppe stattfindet und andererseits die Eigenpositionierung in einem sozialen Umfeld wichtig wird (Hart, 1988). Fend (1994) fasst zusammen, dass eine erhöhte Rückwendung auf die eigene Person im Jugendalter auf drei Bereichen gründet: auf der eigenen Attraktivität, der sozialen Stellung der eigenen Person und auf den schulrelevanten Kompetenzen.

Aus diesem Grunde gilt es, der Frage der Validität bei Selbstbeurteilungen von Kindern und Jugendlichen nachzugehen und diese im Zusammenhang mit dem Selbstkonzept zu betrachten. Inwiefern unterscheiden sich Jugendliche von Kindern in entwicklungspsychologischer Hinsicht?

2.4.1.7 Junge Erwachsene und ihre Entwicklungsprozesse

Massgebend für die heute relevante handlungstheoretisch-interaktive Sichtweise von Entwicklung ist das Konzept des dynamischen Interaktionismus. Es besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich die Personen handelnd mit der Umwelt auseinandersetzen (Fend, 2000). Die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt führt zur Wahrnehmung von Situationen, die Handlungen beeinflussen und so wiederum auf die Umwelt wirken (Krampen, 2002).

Für die Einteilung der Lebensphasen sind verschiedene Modelle entwickelt worden. Es existieren zwei-, drei-, vier- und fünfphasige Modelle. Die wenigsten Autoren lassen sich auf feste Altersangaben ein, um die interindividuellen Unterschieden in den Entwicklungsprozessen aufzuzeigen. Zudem gibt es keine biologischen Kriterien, die den Beginn der Adoleszenz zuverlässig erfassen lassen. Fast noch schwieriger zu bestimmen ist es, wann die Adoleszenz beendet ist. Laut Fend (1988) kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass der Lebenslauf dreiphasig ist, denn die Lebensphase der Jugend hat sich in die Phase des Erwachsenenalters ausgedehnt, so dass eine Abgrenzung der beiden Phasen nicht mehr eindeutig vorgenommen werden kann.

Flammer und Alsaker (2002) betrachten als Kennzeichen des Erwachsenenstatus vor allem die soziale und ökonomische Unabhängigkeit. Sie gaben auch zu bedenken, dass gewisse jugendliche Charakteristika noch lange im Erwachsenenleben gelten und verweisen auf Autoren, welche die Phase der «young adulthood» (Chamberlain, 1986) oder «emerging adulthood» (Arnett, 2000) zwischen die Phase der Adoleszenz und des Erwachsenenalters einschieben.

Es bestehen jedoch staatsbürgerliche und juristische Kriterien, welche die Jugend vom Erwachsenenalter unterscheiden: Die Volljährigkeit mit 18 Jahren in der Schweiz als rechtliches und formales Kriterium des beginnenden Erwachsenenalters erlaubt die Heirat, beinhaltet das Wahlrecht und persönliche Autonomie und Verantwortung in juristischem Sinn.

Psychologische Kriterien wie Ablösung von den Eltern, höhere Autonomie und Eigenständigkeit und finanzielle Unabhängigkeit sind nicht an ein bestimmtes Alter gebunden, sind aber Kriterien, die von jungen Erwachsenen als relevant und wichtig eingestuft werden und bedeutend für das Erwachsen werden sind (Flammer & Alsaker, 2002). Folgende Entwicklungsschritte, die in den psychologischen Adoleszenztheorien Anwendung finden, dienen der Abgrenzung von Adoleszenz und Erwachsenenalter (Lewin, 1963, zit. nach Flammer & Alsaker, 2002):

- die kognitive Entwicklung
- die Findung einer psycho-sexuellen Identität und Positionsfindung gegenüber den Eltern
- bestimmte Entwicklungsaufgaben
- die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität.

Das Konzept der altersspezifischen Entwicklungsaufgaben integriert die Sozialgeschichte der Bedingungen des Aufwachsens genauso wie die inneren Entwicklungsaufgaben, die endogenen Voraussetzungen, des heranwachsenden Menschen (Fend, 2000). Das Ziel ist die Konstitution und Entwicklung einer lebensstüchtigen Persönlichkeit, die durch Auseinandersetzung mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, Peers, Freunden und Lehrpersonen stattfindet (Havighurst, 1972, zit. nach Fend, 2000).

Im Folgenden wird eingehender auf die sozialkognitive Entwicklung im Jugendalter eingegangen, um der für die vorliegende Arbeit relevanten Frage nachzugehen, inwieweit Jugendliche in der Lage sind, sich selbst zu beurteilen.

In der Pubertät nimmt die Fähigkeit der Selbstbeobachtung zu – Jugendliche stehen in einem Prozess der Selbstbefragung (Fend, 2000). Peers haben einen

massgebenden Einfluss bei Jugendlichen, während die Bindung zu den Eltern abnimmt (Santrock, 1996, zit. nach Fend 2000).

Der Bezugskontext ist hierbei entscheidend. Wigfield, Eccles, MacIver, Reuman und Midgley (1991) zeigen, dass ein Wechsel der Bezugsgruppe zu einer veränderten Selbsteinschätzung führt. Schulische Erfolge und Misserfolge werden konstruktiv verarbeitet, wobei jede Schülerin und jeder Schüler über individuelle Verarbeitungsstrategien verfügt, die zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen führen. Vermieden wird eine negative Schlussfolgerung über die Leistung der eigenen Person um den gebildeten Selbstwert zu erhalten und ihn möglichst wenig zu erschüttern.

Wagner (1999) zeigt auf, wie das Interesse an Vergleichen im Grundschulalter zunimmt um – gründend auf der Klasse als Bezugsnorm – sich selber einzuschätzen. Im Verlauf der Entwicklung werden jedoch auch immer wieder Schutzmechanismen eingesetzt, um die eigene Person und das Selbstbild positiv darzustellen, was wiederum dazu führen kann, dass Eigenwahrnehmungen nicht den Fremdwahrnehmungen entsprechen.

Fend und Stöckli (1997) erwähnen, dass jüngere Kinder in der Schulanfangsphase ihre fachlichen Kompetenzen tendenziell überschätzen. Im Verlauf der Grundschulzeit werden die Leistungsbeurteilungen der Kinder zunehmend an die Leistungsbeurteilungen der Lehrpersonen angeglichen. Gegen Ende der Grundschulzeit wird eine mittlere Korrelation zwischen Selbsteinschätzung und Schulleistung erreicht, die beim Übergang in die weiterführenden Schulen wieder sinkt. Diese Diskrepanz wird als Anpassungsvorgang verstanden, der durch den Wechsel der Bezugsgruppe und der Lehrperson hervorgerufen wird.

Rosenberg (1986) weist in seiner Studie nach, dass Kinder im Alter von 12 Jahren stärker zu differenzieren vermögen als 9-jährige Kinder. Auch Harter (1998) kann zeigen, dass Jugendliche eine zunehmende Fähigkeit besitzen, Begriffe zu koordinieren und Abstraktionen zu bilden. Zudem haben sie zunehmend die Fähigkeit zur Introspektion. Deshalb können in der späteren Phase der Adoleszenz inkonsistente Selbstrepräsentationen akzeptiert und interpretiert werden.

Während der Identitätsbildung sind neben den Eltern und den Peers verschiedene Einflussgrößen wirksam, im Speziellen hat die Schule mit den konstanten

Leistungsrückmeldungen einen dominanten Einfluss auf die Selbsteinschätzung der fachlichen Kompetenzen, der Leistungen (Fend, 1994).

Die Resultate lassen darauf schliessen, dass die Jugendlichen über die Fähigkeit verfügen, sich selbst differenziert zu beurteilen. Sie sind kognitiv und sprachlich in der Lage, zwischen den Rückmeldungen und der Selbstbeurteilung zu vergleichen und verstehen komplexe Konstrukte.

Dabei können Schwierigkeiten entstehen, wenn Jugendliche zu einer Fähigkeit keine Rückmeldungen erhalten, das Konstrukt nicht verstehen oder Referenzgruppenvergleiche nicht möglich sind. In der Schule gibt es heute keine Tradition der systematischen Erfassung und Dokumentierung überfachlicher Kompetenzen. Diese Konstrukte sind deshalb weitgehend unbekannt, da sie kaum gefördert oder gelehrt werden².

Kritik wird an der Methode der Selbstbeurteilung geübt, wenn diese als valide und reliable Datenquelle betrachtet werden soll (Hoffmann, 1923; Thronton, 1980; Podsakoff & Organ, 1986). Nichtsdestotrotz wird dafür plädiert, die Selbstbeurteilung als wichtige Quelle bei Beurteilungen zusätzlich zu anderen Quellen einzubeziehen (Landy & Farr, 1980; Harris & Schaubroeck, 1988; Bass, 1990; Edwards, 1993, 1994; Atwater, Ostroff, Yammarino & Fleenor, 1998) auch wenn bei zahlreichen durchgeführten Untersuchungen nur in wenigen Fällen signifikante Korrelationen zwischen der Fremd- und der Selbsteinschätzung gefunden werden konnten, wie im Kapitel «2.5 Übereinstimmung der Methoden» erläutert wird.

2.4.2 Die Fremdeinschätzung von Kompetenzen

Fremdbeurteilungen sind mehr oder weniger systematische Beurteilungen des Verhaltens oder der Eigenschaften der zu beobachtenden Person durch eine andere Person. Zur Ermittlung von sozialem Verhalten wird aufgrund von Beobachtungen die zu beobachtende Person eingeschätzt und beurteilt. Diese Beurteilungen werden laufend konstruiert und aneinandergereiht, so dass die Person sich schliesslich ein Gesamturteil erlaubt. Im Alltag laufen die Beobachtungen selten strukturiert und kriteriengeleitet ab. Man macht sich ein Bild von einer Person oder Sache,

² Eine Ausnahme bilden die Arbeitsrückschauen und Arbeitsbeurteilungen, die von den Schüler/innen wie auch von den Lehrpersonen vorgenommen und kommentiert werden und sich nicht nur auf die Leistungen im speziell unterrichteten Fach beziehen.

äussert sich dazu, ohne zu belegen, wie das Urteil entstanden ist. Beim Beurteilungsprozess finden unterschiedliche Arten von Denkprozesse statt: einerseits «... die diffusen, emotionsgeladenen, traumähnlichen in rein assoziativer Weise kontaminierten Denkprozesse und andererseits die logisch-kritischen, an Zeit und Raum orientierten, objektgerichteten Denkprozesse. ...» (Sievering, 1970, S. 19).

Die Beobachtung ist an die sinnliche Wahrnehmung geknüpft (lokale Begrenzung). Die subjektive Wahrnehmung beeinflusst zunächst einmal die Beobachtung. Zudem kann die Beobachtung nur Ausschnitte aus dem totalen sozialen Geschehen erfassen (zeitliche Begrenzung), was bedingt, dass man sich auf bestimmte Beobachtungskriterien begrenzt und aus der Vielzahl der Möglichkeiten zur Beobachtung soziales Verhalten ableitet. Nicht alles was beobachtet wird, wird auch beurteilt. Weiter besteht die Restriktion durch den Gegenstand. Mittels der Beobachtung von Verhaltensweisen können andere Tatbestände nur erschlossen werden, was wiederum eine Interpretation bedeutet (Lamnek, 1995). Der Kontext, in dem beobachtet wird, spielt eine Rolle. Dem Bezugsrahmen muss bei der Fremdbeurteilung genauso wie bei der Selbstbeurteilung gebührend Beachtung geschenkt werden und die Beurteilung daraufhin geprüft werden. Die eigenen Vorstellungen über Normen und Verhalten sind sehr relevant für den Beurteilungsmassstab. Daher spielt das Selbstkonzept der beobachtenden Person bei der Beurteilung einer anderen Person eine entscheidende Rolle. Der kognitive Beurteilungsprozess setzt sich aus persönlichkeitspezifischen und äusseren Faktoren zusammen. Beurteilungen können aufgrund verschiedener Quellen vorgenommen werden: möglich sind Befragungen, Arbeitsproben, Tests oder Beobachtungen der Person.

Das Vorgehen der Fremdbeurteilung kann zu einer grösseren Objektivität führen als die Selbstbeurteilung, hat aber den Nachteil, dass Urteile über eine andere Person möglicherweise mehr über den Beurteiler oder über die Beziehung des Beurteilers zur beurteilten Person aussagen als über deren tatsächliche Merkmale. Denn hier werden selektive Aufmerksamkeit für Information, selektive Gewichtung von Information, selektive Elaborierung von Information, selektive Erinnerung von Information sowie spezifische Interpretationen und Bewertungen von Information verbunden.

Um professionell beurteilen zu können, d.h. eine gewisse Objektivität zu erreichen, muss diesen schwer nachvollziehbaren Prozessen Transparenz verliehen werden. Die auf Logik und Kritik beruhenden Denkprozesse dienen dazu, die emotionsgeladenen Wahrnehmungen aus den primären Denkprozessen durch kritisches Vergleichen mit den realen Gegebenheiten zu kontrollieren, zu verändern oder zu verwerfen (Brägger, 2001). Die wissenschaftliche Beobachtung unterscheidet sich von der alltäglich-naiven durch die Systematik der Planung, der Aufzeichnung und der Analyse und durch die Prüfung auf Zuverlässigkeit und Gültigkeit (Lamnek, 1995). Vorab definierte Kriterien und Beobachtungsschemata sind in diesem Prozess eine wesentliche Hilfe.

Beobachtung und Beurteilung sind demnach zwei sich zeitlich folgende Prozesse. Die Fremdeinschätzung ist ein nach Möglichkeit transparenter, objektiver und nachvollziehbarer Vorgang, wobei eine Person von einer anderen im Hinblick auf bestimmte Kriterien beobachtet und anschliessend beurteilt wird.

Fremdbeurteilungen dienen sowohl dem Individuum als auch dem Beurteilenden. Aufgrund von Fremdeinschätzungen wird das Individuum hinsichtlich gewisser Kriterien beurteilt, mit dem Ziel der Selektion. Das Individuum ergründet und reflektiert aufgrund der Reaktionen oder Feedbacks des Beurteilenden das eigene Verhalten, attribuiert und schätzt sich selbst neu ein.

Aus soziologischer Sicht haben Fremdbeurteilungen einen wichtigen Einfluss auf den Status einer Person. Fremdbeurteilungen sind im Bezug auf die gesellschaftliche Ein- und Rangordnung für das Individuum wichtig und können nachhaltige Folgen haben (Brägger, 2001).

Aus pädagogischer Sicht ist die Fremdbeurteilung notwendig, um den Schüler/-innen Rückmeldungen zu ihren Lernleistungen, Lernschwächen und -stärken zu geben, um sie bestmöglich zu fördern. Oft bestehen bei der Leistungsbeurteilung Unklarheiten. Es ist nicht immer klar, welche Beurteilungsnorm verwendet wurde: die soziale Norm, bei der die Lehrperson die Leistungen der Schüler/-innen mit denen der anderen Schüler/-innen vergleicht oder die kriteriale Norm, wo Leistungen entlang bestimmter, vorher festgelegter Kriterien beurteilt werden, oder aber die Individualnorm, bei der Lernfortschritte und Lernrückschritte des einzelnen Schülers, der Schülerin festgehalten werden. Entsprechend diesen Beurteilungsnormen hängt die Beurteilung durch Lehrpersonen von der Zusammensetzung der Klasse, vom Lehrplan und von Lernzielen ab.

2.5 Die Übereinstimmung der Methoden Selbst- und Fremdeinschätzung

In verschiedenen Disziplinen werden die Selbsteinschätzungen mit Fremdeinschätzungen verglichen. Der Zweck dieses Vergleiches ist oft die Bewusstseins-schärfung für ein bestimmtes Verhalten oder eine angestrebte Verhaltensänderung. Ein Vergleich zwischen den Einschätzungen zeigt dem Beurteilten/der Beurteilten, wie er/sie von anderen wahrgenommen wird. Diese Rückmeldungen sollen zur Definition des Entwicklungspotenzials verstanden werden und dazu beitragen, notwendige Verhaltensänderungen zu initiieren.

Wenn Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung erkennbar werden, ist dies für die Betroffenen nicht immer verständlich und erfreulich. Aus der wissenschaftlichen und diagnostischen Perspektive sind solche Unterschiede zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung informativ und stossen auf breites Interesse.

Im medizinischen Bereich werden Vergleiche oft bei Überprüfung von Interventionsstudien eingesetzt («wie schätzen Patienten sich ein und wie werden sie von den Fachpersonen eingeschätzt?»). In der Psychologie dienen die Vergleiche der beiden Einschätzungen zur Dokumentation von Verhaltensweisen und unterschiedlichen Wahrnehmungen. In der Pädagogik dienen Vergleiche der Einschätzungen meistens der Wirkungsanalyse von Lehren und Lernen, wie nachfolgende empirische Belege aufzeigen. Die meisten Studien fokussieren die fachlichen Leistungen aus unterschiedlichen Perspektiven. Im Schulkontext hat die Beurteilung der fachlichen Kompetenzen Tradition, während die Beurteilung sozialer und personaler Kompetenzen kaum standardisiert und etabliert ist.

Gertmann (1977; zit. nach Brägger, 2001) dokumentiert den Zusammenhang der Selbst- und Fremdbeurteilung der fachlichen Kompetenzen und kann zeigen, dass die Korrelationen zwischen Selbstbeurteilungen und Fremdbeurteilungen eigener Fähigkeiten von Schüler/innen zwischen 30% und 60% liegen. Je älter die Schüler/innen werden, desto höher der Korrelationskoeffizient. Die Validität der Selbstbewertung stimmt mässig mit den «objektiven» Fremdbeurteilungen überein.

Schneider (1999), Schneider und North (1999) und Oscarson (2000) halten fest, dass die Selbstbeurteilung fachlicher Kompetenzen oft zuverlässiger ist, als man gemeinhin denkt.

Wilson (1996 zit. nach Brägger, 2001) findet in seiner Studie, dass die Übereinstimmung zwischen Selbstbeurteilung und erreichten Punktzahlen bei normativen Tests bei 70% lag.

MacIntyre (1997, zit. nach Brägger, 2001) weist nach, dass ängstliche und unsichere Studierende ihre fachlichen Fähigkeiten im Vergleich zu den selbstsicheren, innerlich ruhigeren Studierenden tendenziell unterschätzten.

Brägger (2001) belegt, dass sich Berufsschüler/innen im Fremdsprachenerwerb anders einschätzen, als sie von den Lehrpersonen eingeschätzt werden und zudem die Schüler/innen sich in einem Peer-rating, der Einschätzung durch Gleichaltrige, wiederum anders einschätzen. Diese Einschätzungen beruhten auf ungeführten Beurteilungen. Waren jedoch Checklisten zur Beurteilung vorhanden, glichen die Beurteilungen der Schüler/innen den Beurteilungen der Lehrpersonen

Feldman (1989) untersucht den Zusammenhang zwischen Selbstbeurteilungen des Unterrichts durch Lehrpersonen und die Beurteilung desselben durch die Studierenden und kam zum Schluss, dass diese nicht zwingend einen Zusammenhang aufweisen: «Teachers' self-ratings and current student ratings are, at best, moderately similar.» (Feldman, 1989, S. 137).

Clausen (2002) konstatiert, dass die Übereinstimmung zwischen Schüler/innen, Lehrpersonen und Videobeurteilenden in der Beurteilung von Unterricht insgesamt gering ist.

Es liegt eine Vielzahl von Einzelstudien und eine Reihe von Metastudien zur Übereinstimmung von verschiedenen Urteilsquellen vor (Marcus & Schuler, 2001), aus denen hervorgeht, dass Fremdeinschätzungen eher miteinander korrelieren als Selbst- und Fremdeinschätzung. Dies deckt sich nicht mit der Aussage von Sivering (1970): «Es hat sich gezeigt, dass zwei Beobachter, welche die gleiche Szene oder Person beobachteten, fast nie zu den gleichen Beobachtungsergebnissen kamen.» (S.62)

Im Kontext der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen aus verschiedenen Perspektiven – der Eigen- und der Fremdperspektive – gibt es verschiedene psychologische Forschungstraditionen, welche diesen Vergleich der thematisieren: die Disziplin der interpersonalen Wahrnehmung, die Disziplin der Persönlichkeitsforschung, die Disziplin der Arbeits- und Organisationspsychologie und auf

methodischer Ebene der Multitrait-Multimethod-Ansatz nach Campell und Fiske (1959).

2.5.1 Die Theorie der interpersonalen Wahrnehmung

Ein Vertreter der Psychologie der interpersonalen Wahrnehmung ist David A. Kenny, der 1994 in seinen Buch «Interpersonal Perception» sein varianz-analytisches Modell zum Perspektivenvergleich interpersonaler Wahrnehmung vorstellte (Social Relations Model). Kenny unterscheidet drei Arten von Wahrnehmung: die Selbstwahrnehmung, die Fremdwahrnehmung und die Meta-wahrnehmung.

In Anlehnung an Laing, Phillipson und Lee (1966) entwickelt er die folgenden neun Fragestellungen (siehe Tabelle 2):

Tabelle 2: Fragestellungen zur interpersonalen Wahrnehmung nach Kenny (1994)

Analyse der sozialen Relation	Fragestellung
Assimilation	Nimmt A die Personen B und C als ähnlich wahr?
Consensus	Nehmen A und C die Person B ähnlich wahr?
Uniqueness	Ist die Sicht, die A von C hat, einzigartig, im intraindividuellen und im interindividuellen Vergleich?
Reciprocity	Nehmen A und B sich in ähnlicher Weise wahr?
Traget Accuracy	Ist die Sicht, die A von B hat korrekt?
Meta-Accuracy	Weiss A, wie sie von B gesehen wird?
Assumed Reciprocity	Stimmt der Eindruck, den A von B hat mit dem von A angenommenen Eindruck, den B von A hat, überein?
Self-other Agreement	Beurteilt A sich selbst so, wie B A beurteilt?
Assumend Similarity	Nimmt A sich selbst ähnlich wahr, wie A B sieht?

Bei der Beschreibung der Wahrnehmung ist die Beurteilung einer Person B durch eine Person A eine Funktion des Haupteffektes der wahrnehmenden Person oder Schüler- oder Beobachterperspektive, des Haupteffektes der wahrgenommenen Person, der Interaktion von wahrnehmender und wahrgenommener Person und der durchschnittlichen Wahrnehmung über alle Personen und alle wahrgenommenen Personen (Clausen, 2002). Diese vier Parameter werden im Social Relations

Model (SRM) verknüpft, das der Zerlegung der Gesamtvarianz in Perceiver-, Target-, Relation- und Fehleranteile dient. Das Ziel der Analyse ist die Schätzung der jeweiligen Varianzanteile für die Perceiver-, Target-, Relation- und Fehlerkomponenten. Je höher der Anteil der Targetvarianz, desto objektiver die Messung. Eine hohe Übereinstimmung zwischen den untersuchten Wahrnehmungen drückt sich im niedrigen Perceiver- und Relation-Anteil aus. Übereinstimmung wird von Kenny (1994) als Funktion verschiedener Parameter der beobachtenden Person, der beobachteten Person sowie des zu beobachtenden Konstruktes gesehen. Das Mass an Vertrautheit zwischen dem Wahrnehmenden und dem Wahrgenommenen wird als bedeutsame Einflussgrösse aufgeführt. Je mehr Beobachtungen eine Person machen kann, desto eher stimmen die Wahrnehmungen überein. Die Konsistenz des Verhaltens der wahrgenommenen Person ist eine weitere bedeutsame Einflussgrösse, wobei die Wahrnehmungen eher übereinstimmen, wenn ähnliche Wortbedeutungssysteme vorhanden sind. Das Vorhandensein von Stereotypen, die Übereinstimmung der Stereotypen und die Einzigartigkeit des Eindruckes sind weitere bedeutende Parameter für die Übereinstimmung verschiedener Wahrnehmungsperspektiven. Kenny entwickelte somit ein Modell, mit dem er belegte, dass Fehlerquellen Perspektivenunterschiede erklären (vgl. Clausen, 2002).

Auch auf dem Gebiet der Persönlichkeitspsychologie beschäftigen sich Wissenschaftler/innen mit dem Zusammenhang von Selbst- und Fremdwahrnehmung, da die Persönlichkeitsforschung zur Vorhersage und Erklärung menschlichen Verhaltens beitragen will und Verhaltenskriterien als besonders relevant gelten.

2.5.2 Einschätzung von Persönlichkeitsmerkmalen

Im Mittelpunkt der Diskussion um das Big-Five-Persönlichkeitsmodell (vgl. Loehlin, McCrae, Costa & John, 1998) steht die Frage nach den Variablen, die als Determinanten eine Übereinstimmung der Selbst- und Fremdbeurteilung beeinflussen. Beim Vergleich zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung der Selbstkonzepte durch Peers oder Lehrpersonen zeigt sich, dass die Selbst- und Fremdbeschreibungen nicht signifikant korrelieren (Marsh, Smith & Barnes, 1984).

McCrae und Costa (1989) berechnen in ihrer Metastudie zum Vergleich der Selbstbeurteilung mit der Fremdbeurteilung bezüglich Persönlichkeitstraits eine mittlere Korrelation von $r=0.45$. Ein ähnliches Resultat findet Funder (1987), mit einer

Korrelation zwischen $r=0.3$ und 0.6 für entsprechende Konstrukte, wobei die Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilungen niedriger waren, als die Korrelationen zwischen verschiedenen Fremdbeurteilungen.

Mischel (1968) schliesst, dass die Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen der Persönlichkeitsmerkmale nur zwischen $r=0.2$ und $r=0.3$ liegen und verweist auf die Einflussgrösse der Situation. Dieser Vorschlag wurde von John und Robins (1993) durch folgende fünf Einflussgrössen ergänzt:

1. Inhaltsbereich des zu beurteilenden Traits
2. Beobachtbarkeit des zu beurteilenden Traits
3. soziale Erwünschtheit eines Traits
4. Vertrautheit zwischen Beurteilendem und Beurteiltem
5. Konsistenz, bzw. Inkonsistenz des Verhaltens des Beurteilten

Diese fünf Einflussgrössen, welche zu unterschiedlichen Beurteilungen führen, findet man in den Analysen der Arbeits- und Organisationspsychologie wieder, wo der Zusammenhang zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung seit langem erforscht wird.

2.5.3 Selbst- und Fremdeinschätzungen in der Disziplin der Arbeits- und Organisationspsychologie

In der Personal- und Organisationspsychologie sind diese beiden Verfahren – Selbst- und Fremdeinschätzung überfachlicher Kompetenzen – vor allem in den USA etabliert und verbreitet. Auch in Europa ist es Usus, die beiden Perspektiven bei Mitarbeitergesprächen zu vergleichen, um Entwicklungspotential bei Mitarbeitern zu definieren und Entwicklungsräume festzuhalten. Vorgesetzte beurteilen Mitarbeiter und Mitarbeiter beurteilen sowohl Vorgesetzte als auch andere Mitarbeiter u.a. bezüglich ihrer Team- und Kooperationsfähigkeit, den Führungsqualitäten und der Fähigkeit zu kommunizieren.

Zahlreiche Studien beschäftigen sich mit der Beurteilung von Führungskräften mittels des 360°-Feedback, einem Feedback, bei welchem mehrere Perspektiven einbezogen werden (Church & Braken, 1997; Atwater, Ostroff, Waldmann, Robie

& Johnson, 2003). Es korrelieren Selbst- und Fremdbeurteilung bezüglich des Konstruktes der Führungskompetenz, jedoch sind die Forschungsergebnisse uneinheitlich: Während sich die einen in der Selbstbeurteilung deutlich besser einschätzen als sie eingeschätzt werden (Holzbach, 1978; Podsakoff & Organ, 1986; Harris & Schaubroeck, 1988), schätzen sich andere signifikant schlechter ein, als sie eingeschätzt werden (Fox & Dinur, 1988; Atwater & Yammarino, 1992), oder aber sie schätzen sich ähnlich ein, wie sie eingeschätzt werden (Van Velsor et al., 1992).

Deutlich positivere Selbstbeurteilungen als Fremdbeurteilungen zeigen sich in den Studien von Thornton (1980), McEnery, Kulick und Mayer (1982). Generell erhärtet sich in verschiedenen Studien die These, dass die Selbstbeschreibung tendenziell positiver ausfällt als die Fremdbeschreibung (Brown, 1986).

Personen, die sich tendenziell überschätzen, haben oft ein positives Selbstbild und eine höhere Erfolgserwartung, sind jedoch seltener bereit, Rückmeldungen anderer anzunehmen und Änderungen anzustreben (Ilgen, Fisher & Taylor, 1979; Sackheim, 1983; Paulhaus, 1986; Taylor & Brown, 1988; Ashford, 1989; Atwater & Yammarino, 1997) während die anderen, die sich schlechter einschätzen als sie eingeschätzt werden, sich durch negative Feedbacks noch weiter zurückziehen und noch seltener Rückmeldungen einholen (Ashford, 1989). Den Personen, die sich generell negativer einschätzen, als sie eingeschätzt werden, fehlt manchmal der Mut, etwas zu tun, obwohl die Fähigkeiten vorhanden wären. Es gilt anzumerken, dass solche, die sich unterschätzen, meistens relativ erfolgreich sind, da sie ihre Schwächen überschätzen und ihre Stärken unterschätzen, was mit Arbeitseinsatz kompensiert werden und zum Ziel führen kann (Atwater et al., 1998).

Selbstbeurteilungen fielen jedoch, wie Brown (1986) bemerkt, nicht positiver aus als die Fremdbeurteilung durch den besten Freund, der besten Freundin.

Harris und Schaubroeck (1988) erwähnen, dass die Korrelation zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung der nichtfachlichen Kompetenzen höher ist als bisher angenommen ($r=0.36$), und dass der Zusammenhang zwischen Fremdbeurteilungen von Peers und Vorgesetzten mit $r=0.62$ sogar deutlich höher ist. Somit weisen die verschiedenen Fremdbeurteilungen im Allgemeinen einen eher stärkeren Zusammenhang auf als die Selbstbeurteilung mit einer Fremdbeurteilung.

Conway und Huffcutt (1997) berechnen eine Korrelation zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung von Führungsqualitäten durch Peers von $r=0.19$. Greguras,

Robie, Koenigs und Born (2003) weisen in ihrer Studie für denselben Zusammenhang ein $r=0.43$ aus.

Ashford (1989), Bass (1990), Edwards (1993, 1994), Mabe und West (1982), Landy und Farr (1980) weisen niedrige Korrelationen zwischen unterschiedlichen Beurteilungsquellen nach – Vorgesetzte wie auch Mitarbeiter beurteilten Mitarbeiter bezüglich sozialer und personaler Kompetenzen anders als diese sich selbst. Während in einigen Studien Zusammenhänge zwischen verschiedenen Fremdbeurteilungen statistisch erhärtet wurden (Harris & Schaubroeck, 1988; Fahr, Werbel & Bedeian, 1988), konnten Wohlers und London (1989) in ihrer Studie dieses Ergebnis nicht belegen.

London und Wohlers (1991) wie auch Atwater und Yammarino (1997) kommen zu dem Schluss, dass sich Frauen im Gegensatz zu den Männern bezüglich ihrer Führungsqualitäten unterschätzen; Shore und Thronton (1986) widerlegen einen geschlechtsspezifischen Unterschied.

Zudem beurteilen Frauen sich negativer als sie beurteilt werden und werden von den Beurteilenden positiver bewertet als Männer (Wohlers & London, 1989; Barell 1992).

In gewissen Studien werden relativ hohe Korrelationen zwischen den verschiedenen Fremdurteilen angegeben: Lawler (1967) belegt eine durchschnittliche Korrelation zwischen Peer- und Vorgesetztereinschätzungen von $r=0.57$ bei nicht-kognitiven Kompetenzen. Andere berichten von einer eher niedrigen Korrelation von $r=0.28$ (Springer, 1953) oder $r=0.21$ (Tucker, Cline und Schmitt, 1967). Landy und Farr (1980) kommen nach zahlreichen Reanalysen zum Schluss, dass Fremdurteile zu personalen und sozialen Kompetenzen moderat bis wenig korrelieren, da sie Unterschiedliches beobachten und unterschiedliche Vorstellungen von den zu beurteilenden Konstrukten haben.

Atwater et al. (2003) weisen in ihrer Studie einen kulturspezifischen Effekt nach: in männlich dominierten Ländern sind andere Werte massgebend als in weiblich dominierten Ländern, wo Frauen verfassungsmässig gleiche Rechte haben und auf Führungsebenen vertreten sind wie beispielsweise in Dänemark und Norwegen. Dies führt zu unterschiedlichem Verhalten, zu unterschiedlichem Wahrnehmen der überfachlichen Kompetenzen und folglich zu einer unterschiedlichen Beurteilung derselben. Während in männlich-dominanten Ländern wie den USA eine Selbst-

überschätzung eher in Zusammenhang mit Selbstsicherheit wahrgenommen wird, wird dies in weiblich-dominanten Ländern wie Dänemark und Frankreich als arrogant beurteilt.

Wenn die Einschätzungen anderer mit der Selbsteinschätzung übereinstimmen, wird dies von Smircich & Chesser (1981) als optimaler Fall betrachtet. Im positiven Fall versteht das Individuum, wie es von anderen beurteilt wird, erhält positive Rückmeldungen, nimmt diese auf und verändert – falls notwendig – eigenes Verhalten. Die eigenen Erwartungen sind realistisch und erfolgversprechend (Atwater & Yammarino, 1997; Yammarino & Atwater, 1997; Atwater et al. 1998). Im negativen Fall versteht das Individuum wiederum, wie es von anderen beurteilt wird, doch die Rückmeldungen sind entsprechend tendenziell negativ, was sich positiv oder negativ auf die Motivation auswirken kann (Smircich & Chesser, 1981; Smither et al. 1995; Atwater & Yammarino, 1997; Yammarino & Atwater, 1997; Atwater et al. 1998;).

Zusammenfassend kann die Aussage von Clausen (2002) zitiert werden: « ...in relativ vergleichbaren Beurteilungssituationen eher niedrige Übereinstimmungen für Perspektivenvergleiche resultieren. Viele der Befunde aus den verwandten psychologischen Ansätzen zum Perspektivenvergleich sprechen insbesondere für eine eher niedrige Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdurteil....» (S.65).

2.5.4 Bedingungen für eine Übereinstimmung der Methoden

Die Arbeits- und Organisationspsychologen Yammarino und Atwater (1993) unterscheiden zwei Hauptgründe für die unterschiedlichen Ergebnisse von Selbst- und Fremdbeurteilung:

Es fehlt prinzipiell an Rückmeldungen, so dass die beurteilte Person die Wahrnehmung ihres Verhaltens selten gespiegelt bekommt und sich daher auf die eigene Wahrnehmung verlässt.

Es bestehen Wahrnehmungsstörungen oder eine Schwierigkeit, sich selber wahrzunehmen, zu beurteilen und mit anderen zu vergleichen.

Farh und Dobbins (1989) ergänzen diese zwei Begründungen durch diejenige, dass nicht immer Vergleiche möglich sind oder eben fehlen und so unterschiedliche Beurteilungen zustande kommen. Ashford (1989) unterstützt die Begründung von

Farh und Dobbins (1989) und betont die Wichtigkeit und den starken Einfluss von Rückmeldungen anderer, damit die Selbstbeurteilung korrigiert werden kann.

Für eine kooperative Zusammenarbeit sind Beurteilungen von Mitarbeitern wichtige Quellen zur Analyse der Gruppen- und Individualprozesse (Fedor, Bettenhausen & Davis, 1999). Die Mitarbeiter sind als Beurteilende speziell wichtig, da sie oft eng mit dem zu Beurteilenden zusammenarbeiten, interagieren und die Möglichkeit haben, Leistungen wie auch soziale Kompetenzen zu beobachten (Murphy & Cleveland, 1995). Je näher die Beurteilenden dem zu Beurteilenden im beruflichen Leben stehen, desto treffender sind die Aussagen (Wherry & Bartlett, 1982). Sind die Beziehungen zwischen den Beurteilenden und dem Beurteilten jedoch freundschaftlicher und privater Natur, besteht die Gefahr von Beobachtungsfehlern (Landy & Farr, 1983).

Wohlers und London (1989) weisen nach, dass soziale und personale Kompetenzen oft diffus und wenig einheitlich beurteilt werden. Während die «Kommunikationsfähigkeit» wie auch die «Initiative» eher einfacher und einheitlicher zu beurteilen sind, lassen sich Kompetenzen wie «Betriebswahrnehmung» und «Entwicklungspotential» schwierig beurteilen. Die beiden Autoren erläutern, dass Beurteilende zwar angeben, gewisse Kompetenzen relativ gut beurteilen zu können, die Interraterreliabilität³ jedoch gering sei. Die verschiedenen Beurteilenden greifen bei der Kompetenzeinschätzung gemäss Wohlers und London (1989) auf vertraute, persönlich definierte Konstrukte zurück, die jedoch individuell unterschiedlich konstruiert werden.

Harris und Schaubroeck (1988) bemerken, dass ein egozentrischer Bias häufiger anzutreffen ist, wenn die Beobachtungsgrundlagen nicht klar oder diffus sind, wie auch schon unter «2.5.1 Theorie der interpersonalen Wahrnehmung», erwähnt wurde. Die immer wieder anzutreffende Schwierigkeit ist zudem, der unterschiedliche Bezugsrahmen oder die Bezugsnorm⁴, die individuell (kulturell und soziographisch abhängig) differiert (Salancik & Pfeffer, 1978; Bandura, 1982).

In der Methodik der Beobachtung als Erfassung von Datenmaterial wird auf die verschiedenen Beobachtungsfehler verwiesen (Annen, 2000):

³ Die Interraterreliabilität meint die Übereinstimmung zwischen den Beurteilenden.

⁴ Mit Bezugsrahmen oder Frame of reference ist das Referenzsystem gemeint, d.h. mit wem verglichen wird. Mit Bezugsnorm sind Tugenden, Normen und Werte und deren individuell gesetzten Standards gemeint, d.h. womit man vergleicht.

- Rosenthal-Effekt: die Leistung verändert sich bedingt durch die wahrgenommene Erwartung des Versuchsleitenden
- Halo-Effekt: auffällige hervorstechende Merkmale überstrahlen andere Merkmale
- Logische Fehler: ähnliche Eigenschaften werden miteinander verkoppelt
- Kontrastfehler: die Messung orientiert sich an unterschiedlichen Bezugsnormen
- Strenge/Mildefehler: bekannte oder sympathische Personen werden strenger oder milder beurteilt
- Projektion: eigene Persönlichkeitseigenschaften werden auf andere übertragen
- Hawthorne-Effekt: das Verhalten wird verändert, wenn deutlich wird, dass es sich um einen wissenschaftlichen Versuch handelt
- Soziale Erwünschtheit: die Probanden wollen sich in einem guten Licht präsentieren
- Suggestion: durch Bemerkungen des Versuchsleitenden wird das Verhalten der Probanden beeinflusst
- Tendenz zur Mitte: die Beurteilungsskala wird nicht ausgeschöpft und man bewegt sich in der Mitte
- Reihenfolge-Effekt: Anfang und Ende einer Sequenz bleiben prägender in Erinnerung als die Mitte
- Similar-to-me Effekt: Probanden, die den Beobachtenden gleichen, werden besser beurteilt.

Damit Selbstbeurteilungen mit Fremdbeurteilungen verglichen werden können, müssen zusammenfassend verschiedene Regeln eingehalten werden: Die Konstrukte und die Kriterien müssen den Beurteilenden und den Beurteilten transparent sein. Die Beobachtenden müssen sich der möglichen Beobachtungsfehler bewusst sein und diese minimieren. Weiter gilt es auch die Beziehung zwischen Beurteilten und Beurteilenden zu klären – je freundschaftlicher die Beziehung ist, desto mehr Beobachtungsfehler entstehen. Die Bezugsnorm muss

geklärt und definiert werden, damit eine einheitliche Norm verwendet wird. Feedbacks zur Beurteilung müssen gewährleistet sein, damit die Beurteilten Veränderungen vornehmen können und die Beurteilung eine Funktion hat.

2.6 Folgen für das Forschungsdesign

Entsprechend den Ausführungen zur methodischen Erfassung von überfachlichen Kompetenzen und der anschliessend festgehaltenen Bedingungen zur Erfassung derselben Kompetenzen ist ein Forschungsdesign zu entwickeln, das sowohl die standardisierte Selbstbeschreibung als auch eine standardisierte Fremdbeurteilung integriert. Die Fremdbeurteilung muss, wenn sie von der Performanz auf die Kompetenz schliessen will, auf der Methode der standardisierten Beobachtung basieren. Die Selbstbeschreibung soll zu einem höchstmöglichen Grad standardisiert sein, deshalb ist in diesem Fall die Fragebogenmethode besonders geeignet.

Im ersten Schritt wird das Instrument des Fragebogens zur Selbstbeschreibung der überfachlichen Kompetenzen vorgestellt, anschliessend wird die gewählte Methode zur Fremdbeurteilung, die Assessment Center Methode, vorgestellt, dann wird der Zusammenhang erklärt und schliesslich werden die Forschungsfragen und Hypothesen dargestellt.

2.6.1 Darstellung der Selbstbeurteilung im Rahmen der Rekrutenprüfung: Das Instrument des YAS Fragebogens

Der konstruierte Young Adult Survey – Fragebogen von Grob und Maag Merki (2001) operationalisiert einerseits psychische Konstrukte und verwendet wenige schon bestehende Items zu Persönlichkeitskonstrukten (Skala von Rosenberg, 1965 oder die Skala «Selbstwertgefühl» des Trierer Persönlichkeitsfragebogens von Becker, 1989 und andere mehr), die zu einem Persönlichkeitsinventar gehören (z.B. Selbstkompetenzen wie Selbstwert, Selbstreflexion, Umgang mit belastenden Gefühlen, Kontrollüberzeugungen, Eigenständigkeit). Andererseits kommen weitere Dimensionen hinzu, wie Handlungsstrategien, Handlungsmuster und Handlungspräferenzen (soziale Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft) zu den Bereichen Weiterbildung, Lernen (Lernmotivation, Lern- und Problemlöse-

strategien, Arbeitstechniken, Selbstregulation, Leistungsmotivation, Umgang mit Misserfolg) und Einstellung zur Gesellschaft (gesellschaftsbezogene Kompetenzen wie Umweltwissen, umweltschonendes Verhalten und soziale Verantwortung im Nahbereich und auf gesellschaftlicher Ebene Toleranz, Interesse an Politik und politische Entfremdung). So entstehen Aussagen zu generalisierten Einstellungen und Selbstkognitionen bezüglich verschiedener Kompetenzen mittels eines quantitativ standardisierten Verfahrens.

Der Young Adult Survey, ein standardisiertes Instrument mit Fragen zur Persönlichkeit, zu Handlungsstrategien, Handlungsmustern und Handlungspräferenzen sowie zu Einstellungen zur Gesellschaft, orientiert sich an Zielsetzungen, die in bestehenden Lehrplänen der öffentlichen Volksschulen, Ausbildungsreglements von Berufsausbildungen und dem Reglement über die Maturitätsanerkennungsverordnung in der Schweiz formuliert sind. Nach der Analyse dieser Zielformulierungen folgt die Anpassung an etablierte psychologische Konstrukte (wie z.B. Selbstwert, Kontrollüberzeugung) und verlangt gegebenenfalls eine neue Operationalisierung (z.B. Wahrnehmung von Gefühlen).

Es ist ersichtlich, dass sich das Instrument von Persönlichkeitsinventaren unterscheidet, da die Zielvorgaben gegeben sind und nicht von einem theoretisch expliziten, sondern einem impliziten Persönlichkeitsmodell ausgegangen wird. Das Persönlichkeitsinventar dient dazu den Menschen zu verstehen, persönlichkeitsrelevante Merkmale des Menschen nachzuzeichnen und zu erklären, was ein Mensch ist, um relevante psychologische Einheiten zu klassifizieren. Persönlichkeitsinventare gründen auf einem Persönlichkeitsmodell, die empirischen Instrumente proklamieren theoretische Werte, es ist die Selbstbeschreibung einer Person, welche viele Eigenschaftsbeschreibungen (Items) enthält, die auf einer Antwortskala danach beurteilt werden, wie ausgeprägt sich die jeweilige Eigenschaft für die zu beurteilende Person verhält, verglichen mit anderen Mitgliedern einer Population, der die Person angehört (z.B. im Vergleich zu allen Gleichaltrigen derselben Nation). Die Antwortskalen können dichotom oder graduell abgestuft sein; den Antwortstufen werden Zahlen zugeordnet. Jede Eigenschaft wird durch eine Persönlichkeitsskala aus mehreren Items beschrieben, die Antworten zu den Items derselben Eigenschaft werden gemittelt zu einem Skalenwert, der die Eigenschaft als Persönlichkeitsmerkmal beschreibt. Dadurch können Unterschiede zwischen Beurteilenden im Verständnis spezieller Items aber auch andere Fehlerquellen bei der Beurteilung verringert werden. Persönlichkeitsinventare enthalten

immer mehrere Skalen, beziehen sich also auf mehrere Eigenschaften. Aus den Skalenwerten einer Person in vielen Persönlichkeitsskalen lässt sich ein Persönlichkeitsprofil erstellen. Bei Persönlichkeitsinventaren können die einzelnen Itembeurteilungen auf Vergleichen zwischen Personen basieren. Es bleibt den Urteilenden überlassen, den Bezug von Eigenschaften zu bestimmten Situationen und Reaktionen herzustellen. Der Vorteil dieses Verfahrens ist, dass es wenig aufwändig ist und die Beurteilenden individuelle Besonderheiten in Situationen und Reaktionen intuitiv berücksichtigen können.

Die beim YAS geleistete Operationalisierung erfasst wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften ohne Anspruch auf ein integriertes Gesamtmodell zu erheben. Der Young Adult Survey ist somit eine Evaluationsstudie, die prüft, inwiefern diese von verschiedenen Institutionen erwünschten Eigenschaften bei jungen Erwachsenen vorhanden sind.

Auf methodischer Ebene wurde folgendes Vorgehen gewählt:

- Breite vor Vertiefung gilt bei der Auswahl der Konstrukte
- Überfachliche Kompetenzen werden mit Ausnahme zweier Wissenstests auf der Selbstkonzeptebene erfasst
- Kompetenzen werden mehrheitlich nicht bereichsspezifisch erfasst
- Multiple choice Fragen kommen zum Einsatz anstelle von offenen, qualitativen Fragen.

Durch die Analyse der Lehrpläne wurde eine umfangreiche Palette von fachübergreifenden Zielen ersichtlich. Der YAS-Fragebogen umfasst folgende in Tabelle 3 dargestellte überfachliche Kompetenzen:

Tabelle 3: Übersicht der überfachlichen Kompetenzen des YAS-Instrumentes

Bereich	Überfachliche Kompetenz ⁵
Selbst	Selbstwert Selbstwirksamkeit Relative Eigenständigkeit Selbstreflexion Wahrnehmung eigener Gefühle Umgang mit belastenden Gefühlen Kreativität
Kooperation	Fähigkeit zur Selbstständigkeit Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme Fähigkeit zur Zusammenarbeit
Lernen	Leistungsmotivation Extrinsische Weiterbildungsmotivation Intrinsische Weiterbildungsmotivation Kognitive Lernstrategien Metakognitive Lernstrategien Strategien des Ressourcenmanagements
Soziale Verantwortung	Interpersonale Verantwortung Gesellschaftliche Verantwortung Einstellung zur Gleichberechtigung Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern
Politik und Umwelt	Umweltverhalten Umweltwissen Politisches Interesse Politisches und politökonomisches Interesse
Gesundheit	Gesundheitliches Risikoverhalten Somatische Beschwerden

Die überfachlichen Kompetenzen wurden im YAS-Fragebogen mit einer vierstufigen Likertskala erfasst (1= «trifft gar nicht zu», 2= «trifft eher nicht zu», 3= «trifft teilweise zu», 4= «trifft genau zu»). Bei den erfassten überfachlichen Kompetenzen wurden mindestens drei Antworten auf eine Aussage oder Frage zu einer Skala zusammengefasst (Bieri Buschor & Forrer, 2003).

⁵ Der Itemwortlaut findet sich im Anhang C.

Die externe Validierung⁶ der Skalen wurde von Grob und Maag Merki (2001) vorgenommen. Die überfachlichen Kompetenzen wurden mit dem Fünf-Faktoren-Modell von Schallberger und Venetz (1999) verglichen.

Die Validität der Skalen wurde von Bieri Buschor und Forrer (2003) im Hinblick auf die interne Konsistenz der überfachlichen Kompetenzen und die Überprüfung der Homogenität der einzelnen Kompetenzen getestet und erwies sich als zufrieden stellend.

2.6.2 Die Methode des Assessment Centers zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen

Kompetenzen können beschrieben werden oder man beobachtet Performanz und schliesst aufgrund der beobachteten Verhaltensweisen auf Kompetenz. Mit der Methode des Assessment Centers können Verhaltensweisen beobachtet und beurteilt werden. Deswegen kann diese Methode als Fremdbeurteilung von Kompetenzen für die vorliegende Studie als geeignet betrachtet werden.

Assessment bedeutet Beurteilung, Einschätzung, Bewertung. Das Assessment Center-Verfahren ist ein Verfahren zur kontrollierten und qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen und -defiziten. Im Folgenden wird die auch in der Literatur verwendete Abkürzung AC für Assessment Center verwendet.

Ein AC ist eine seminarähnliche Veranstaltung, bei der auf systematische und standardisierte Weise mehrere Teilnehmende gleichzeitig in verschiedenen getesteten Verfahren durch einige Beobachtende beurteilt werden. Die Beurteilung gründet auf *a priori* erarbeiteten Anforderungen und bestimmten Zielsetzungen an die Verhaltensleistungen. So können Verhaltensweisen festgehalten und in einem mehrstufigen gruppendiagnostischen Prozess beurteilt werden. Das Beobachten des Verhaltens ist zeitlich strikt vom Beurteilen getrennt, zuerst wird beobachtet, notiert, dokumentiert und Verhalten beschrieben erst in einem zweiten Schritt, zeitlich deutlich verzögert, wird beurteilt (Jeserich, 1981; Domsch & Jochum, 1984; Heitmeyer & Thom, 1988; Barell, 1992; Neubauer, 1995). Kleinmann (2003) definiert ein AC wie folgt: «Assessment Center sind multiple diagnostische Verfahren, welche systematisch Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefizite von

⁶ In der Literatur wird unterschieden zwischen der Verlässlichkeit der Studienresultate innerhalb des Kontextes der Studie selbst (*interne Validität*) und ihrer Übertragbarkeit in die Praxis (*externe Validität*).

Personen erfassen. Hierbei schätzen mehrere Beobachter gleichzeitig für einen oder mehrere Teilnehmer seine/ihre Leistungen nach festgelegten Regeln in Bezug auf vorab definierte Anforderungsdimensionen ein.» (2003, S. 1)

Unter isolierten Bedingungen, womit ein kontrolliertes Setting gemeint ist, können auf diese Weise Verhaltensweisen beobachtet und beurteilt werden, um anschließend persönliche Stärken und Schwächen zu ermitteln.

Bei einem AC sind folgende Personen beteiligt:

- die zu Beobachtenden, d.h. die Teilnehmenden
- die Beobachtenden (auch Assessoren genannt)
- die Moderierenden.

Die Moderatorin oder der Moderator spielt eine entscheidende Rolle. Meistens ist diese Person in die Entwicklung der AC-Übungen eingebunden. Zudem führt sie das Beobachter-Training durch, um die Beobachtenden mit ihrer Rolle vertraut zu machen und die Modalitäten zu klären, die nötig sind, um möglichst objektiv erfassen zu können, damit die AC standardisiert werden. Während den Übungen macht sie die Teilnehmenden auf das Ziel aufmerksam und sorgt für Transparenz und einen möglichst hohen Grad an Objektivität beim Beobachten und Beurteilen. Moderierende sind Fachpersonen für ACs.

In einem historischen Abriss wird aufgezeigt, wie ACs entstanden sind und wie sie ursprünglich angewendet wurden.

2.6.2.1 Historische Entwicklung von Assessment Centers

Die Entstehung des AC Ansatzes geht auf den Beginn des letzten Jahrhunderts zurück und ging aus der durch Hugo Münsterberg begründeten Berufseignungsdiagnostik hervor. Diese basiert auf der Psychotechnik, einer Disziplin innerhalb der Psychologie. Es wurde angenommen, dass sich menschliches Verhalten in Segmente einteilen lässt und somit beobachtbar ist. Im Anschluss wurden Untersuchungsmethoden entwickelt, die gewünschtes Verhalten hervorrufen.

Nach dem Ersten Weltkrieg sollten die Auswahlverfahren für Offiziersanwärter verbessert werden, da man zu der Erkenntnis gelangt war, dass psychotechnische Instrumente unzureichend sind. In der Folge wurde 1920 an der Universität Berlin

ein psychologisches Institut gegründet, dessen Leiter J. B. Rieffert war. Seine theoretischen Grundlagen basierten auf der Gestaltpsychologie, insbesondere der Berliner Schule, mit dem Hauptvertreter Kurt Lewin. Von zentraler Bedeutung war die These, dass der Mensch als Ganzes betrachtet werden soll und mehr sei, als die Summe der einzelnen seelischen Elemente. In den von Rieffert initiierten psychologischen Prüfstationen wurden Mitglieder des Militärs, welche laut Einschätzung ihrer Truppenführer als offizierauglich beurteilt wurden, von einem Beobachtungsteam begutachtet. Inhalte der Prüfungen waren u.a. die Lebenslaufanalyse (wobei Daten und Fakten, welche als Schlüsselereignisse charakteristisch waren, analysiert wurden), die Ausdrucksanalyse (Mimik und Gestik, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit), die Geistesanalyse (Intelligenz, Denkantrieb und -richtung), die Handlungsanalyse (das reaktive und spontane Handeln wie auch die körperliche Leistung), die Führerprobe (Lösen von gemeinsamen Aufgaben mit einer Gruppe von Soldaten) und das Schlusskolloquium (Gesamtbeurteilung).

In der Weimarer Republik wurden psychologische Testverfahren bei der Offiziersauswahl der deutschen Streitkräfte eingesetzt. Auf der Suche nach geeigneten Offizieren, welche sich durch Führungsqualitäten auszeichneten, wurden Instrumente, u.a. auch situative Verfahren, zur Eignungsdiagnostik entwickelt. Offiziersanwärter liessen sich von einem Team von Beobachtenden beurteilen (Jeserich, 1981).

Zu Beginn des Zweiten Weltkrieges setzten die Briten ähnliche Verfahren zur Auswahl von Piloten ein. Im deutschsprachigen wie auch im nordamerikanischen und britischen Raum fanden diese Selektionsverfahren zur Auswahl geeigneter Offiziere seit 1942/43 mehr und mehr Verbreitung. Auch in anderen Ländern, insbesondere Australien und Kanada, wurden vermehrt ACs eingesetzt, da man durch diese Verfahren sozial diskriminierende Selektionen abbauen wollte (Schuler & Stehle, 1983; Fisseni & Fennekels, 1995; Neubauer, 1995).

Der Begriff «Assessment Center» wurde von dem Psychologen und Persönlichkeitsforscher H. A. Murray geprägt, dem Leiter des Office of Strategic Services (OSS) an der Universität Harvard, der auch bei der Konzeptionierung und Weiterentwicklung des Verfahrens massgeblich beteiligt war (Domsch & Jochum, 1984).

Nach dem Zweiten Weltkrieg übernahmen Personalverantwortliche verschiedener Grossunternehmen als auch Universitäten Elemente des ACs, um geeignete Mitarbeiter/innen auszuwählen (ebd.).

Bray und Grant (1966) untersuchten mit der Langzeitstudie «Management Progress Study», welche bei der Telekommunikationsfirma AT&T durchgeführt wurde, das AC Verfahren in Bezug auf die Vorhersagegenauigkeit. Die Studie mit 422 Teilnehmenden ergab, dass die aus den ACs hervorgegangenen Prognosen aufgrund der Beurteilung im AC in hohem Masse mit den tatsächlich eingetroffenen beruflichen Entwicklungen übereinstimmten.

In den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts fand das AC-Verfahren in Europa und den USA immer breitere Anwendung aufgrund der hohen prognostischen Validität und der Aussagekraft der facettenreichen, multimodalen Verfahren. Auch in der Schweiz wird das AC als Verfahren der Personalentwicklung gerne und oft eingesetzt. Im Schulkontext findet das AC in der Schweiz keine Anwendung. Im schweizerischen Bildungswesen werden ACs zur Abklärung und Eignungsbeurteilung von Studierenden, Lehrpersonen und Führungspersonen eingesetzt.

Im folgenden Kapitel wird erklärt, wie ACs konstruiert werden und welche Grundprinzipien generell für das eignungsdiagnostische Verfahren gelten (Arbeitskreis Assessment Center, 1995).

2.6.2.2 Grundprinzipien jedes Assessment Center-Verfahrens

Der Arbeitskreis Assessment Center, ein deutsches Forum für Personalauswahl und -entwicklung hat Empfehlungen in Form von Standards formuliert, denen eine systematische Personalauswahl- und Personalentwicklungsarbeit entsprechen soll. Folgende Grundprinzipien gelten für die Planung, Durchführung und Evaluation eines AC:

- Anforderungsprinzip: Die im AC geforderten Anforderungen müssen her- und abgeleitet werden und bezüglich der internen Struktur, der Kriterien, klar sein. Die Zielgruppe muss definiert sein.
- Verhaltensorientierung: Im Gegensatz zu anderen eignungsdiagnostischen Verfahren basiert ein AC auf einer methodischen Vielfalt. Dabei muss gewährleistet sein, dass die eingesetzten Verfahren tätigkeitsbezogen sind und eine Beobachtung der zuvor erstellten Anforderungsdimensionen ermöglichen. Die Beobachtung wird von der Beurteilung zeitlich getrennt, damit Beurteilungsfehler gering gehalten werden können. Während der Beobachtung wird protokolliert, aber noch nicht beurteilt.

- Prinzip der kontrollierten Subjektivität: Es werden mehrere, unabhängige, geschulte Beobachtende eingesetzt, um Verzerrungsfehler bei der Beobachtung und Beurteilung abzuschwächen und auszugleichen um zu möglichst objektiven, standardisierten Resultaten zu kommen.
- Simulationsprinzip: In den Aufgaben des AC werden Situationen simuliert, welche dem Arbeitsalltag der Teilnehmenden entsprechen.
- Transparenzprinzip: Den Teilnehmenden wird das AC-Verfahren transparent gemacht. Sie werden über die Anforderungen und die gestellten Aufgaben informiert.
- Individualitätsprinzip: Nach Beendigung des Verfahrens erhalten die Teilnehmenden eine Rückmeldung, worin Stärken und Entwicklungsräume in Bezug auf das Anforderungsprofil dargelegt werden.
- Systemprinzip: Das AC ist in das Gesamtsystem der Institution und deren Aufgabe eingebettet.
- Lernorientierung des Verfahrens: Konstante interne und externe Evaluationen des AC dienen der Qualitätskontrolle und -steuerung.
- Organisierte Prozesssteuerung: Das AC wird organisiert durchgeführt, die Rollen der Beteiligten und ihre Aufgaben sind klar und eindeutig.

Diese Grundsätze dienen vor allem der Konstruktion von ACs aus der Arbeitswelt, wurden jedoch für ACs im Bildungswesen übernommen. Die Konstruktion eines ACs basiert üblicherweise auf vier Phasen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

2.6.2.3 Der Ablauf des Verfahrens

Der Ablauf des ACs lässt sich in vier Phasen gliedern: Entwicklung, Vorbereitung, Durchführung und Auswertung (vgl. Obermann, 1992; Schuler, 1989; Jeserich, 1981).

1. Phase: Die Entwicklung

In erster Linie müssen Ziel und Zielgruppen definiert werden, um die Entwicklung des ACs auf diese ausrichten zu können. Weiter muss das Anforderungsprofil be-

gründet werden, damit die Leistungen der Teilnehmenden erfasst werden können. Das Anforderungsprofil bildet auch die Grundlage für die Entwicklung der Übungen und ist zentrales Element des AC. Im Anforderungsprofil werden die Bereiche definiert, welche schliesslich getestet werden, d.h. ein Kriterienkatalog der geforderten Kompetenzen muss erstellt werden. Anforderungsprofile entstehen aufgrund von verschiedenen Methoden wie Expertenbefragung⁷, Auswertung von Stellenbeschreibungen⁸, Critical Incident Technique⁹, Repertory-Grid-Technique¹⁰, Paarvergleich¹¹, Fragebogenverfahren¹², empirische Befragungen¹³, Top-down-Analysen¹⁴ (Obermann, 2002). Anschliessend und basierend auf dem Anforderungsprofil können die verschiedenen Übungen konzipiert und entwickelt werden, mit denen das Verhalten einer Person erfasst werden kann.

2. Phase: Die Vorbereitung

Zur Vorbereitung gehört das Training der Beobachtenden. In einem Training werden die Beobachtenden über die Anforderungsdimensionen, d.h. die zu testenden Kompetenzen, über die Übungen und über ihre Tätigkeit während des AC's informiert. Die Teilnehmenden wie auch die Beobachtenden müssen ausgewählt und informiert werden. Es ist wichtig, dass der reibungslose Ablauf eines AC gewährleistet ist, um das Verfahren möglichst frei von äusseren, störenden Einflüssen durchführen zu können. Dabei müssen organisatorische Belange wie die Räumlichkeiten und Verpflegung erledigt werden. Es werden Pläne zum Tagesablauf für die Teilnehmenden, Beobachtenden und Moderierenden entworfen und Arbeitsmaterialien zusammengestellt (Obermann, 2002).

⁷ Experten werden befragt, welche Vorstellungen sie von der am besten geeigneten Person haben.

⁸ Stellenbeschreibungen auszuwerten ist wenig aufwändig, aber oft zu allgemein und zu wenig situativ.

⁹ Critical Incident Technique nach Flanagan (1954) ist ein häufig angewendetes Verfahren, welches auch situative Rahmenbedingungen berücksichtigt. Dabei werden Situationen und erfolgversprechendes Handeln analysiert und operationalisiert.

¹⁰ Mit der Repertory-Grid-Technique nach Kelly (1955) werden abstrakte Beschreibungen von Personen bekannten Personen zugeordnet. Man sucht nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Positionen und Personen und definiert Qualifikationen für eine jeweilige Position.

¹¹ Der Paarvergleich nach Opgenoorth (1979) sammelt erfolgreiche Verhaltensweisen, codiert diese und bezeichnet die Paarmerkmale für eine betreffende Position.

¹² Mit verschiedenen standardisierten Fragebogenmethoden werden unterschiedliche Positionen analysiert.

¹³ Qualitativ erfragte Anforderungsmerkmale werden einer Gruppe zur Bestimmung der Wichtigkeit vorgelegt.

¹⁴ Bestimmte wichtige Werte werden definiert, förderliche und hemmende Bedingungen der Istkultur werden benannt, Visionen entwickelt und anschliessend verhaltensnahe Begriffe zugeordnet.

3. Phase: Die Durchführung

Die Teilnehmenden werden zu Beginn des AC's eingeführt und über die Anforderungskriterien, Aufgaben sowie den zeitlichen Ablauf informiert. Es folgen die Übungen, welche von den Teilnehmenden durchgeführt werden. Meistens wird zwischen Gross- und Kleingruppenaufgaben abgewechselt. Nach Abschluss aller Übungen werden die Teilnehmenden entlassen oder anderweitig beschäftigt, damit die Beobachtenden Zeit für einen Austausch finden. Die Teilnehmenden werden nach einer Feedbackrunde verabschiedet. In diesem Gespräch werden sie über ihre Leistungen, ihre Stärken und Schwächen aufgrund ihres vorgängig beobachteten Verhaltens in den Übungen informiert.

Die Beobachtenden konzentrieren sich während der Beobachtung entweder auf die ganze Gruppe oder aber auf bestimmte Teilnehmende. Es muss sichergestellt werden, dass die Beobachtenden alle Teilnehmenden beobachten. Die Beobachtenden protokollieren ihre Beobachtungen und notieren alles, was sie an Verhalten sehen. Die Bewertung der Beobachtungen findet meistens unmittelbar nach den Übungen statt, wobei die Beobachtenden ihre Informationen nicht miteinander austauschen. Die Beobachtenden diskutieren Verhaltensbeobachtungen, Bewertungen, Beurteilungen, Interpretationen und Eindrücke zu den einzelnen Teilnehmenden nach Abschluss aller Übungen. Für jeden Teilnehmenden wird auf der Konsensbeurteilung der Beobachtenden ein «Overall Assessment Rating» gebildet. Dies beinhaltet ein gemeinsam gefundenes Resultat zu jeder getesteten Kompetenz nicht aber die Einzelurteile der Beobachtenden. Die folgenden Punkte fassen das systematische Prozedere der Beurteilung zusammen.

- Beobachten der Teilnehmenden
- Notieren der Beobachtungen
- Sortieren der Beobachtungen zu den jeweiligen Konstrukten (+/- Wertung vornehmen)
- Übertragen der Beobachtungen auf das Beurteilungsblatt
- Gesamturteil am Schluss des AC anhand der gesammelten Beobachtungen vornehmen

- Gesamturteil mit den anderen Assessoren diskutieren und sich auf eine Beurteilung einigen

Die Moderation weist den verschiedenen Personen ihre Rollen zu und führt durch den Tag. Sie stellt zudem die Systematik sicher und gewährleistet eine Standardisierung des AC für die Teilnehmenden.

4. Phase: Die Nachbereitung

In der Phase der Nachbereitung werden etwaige Änderungen implementiert und Massnahmen getroffen, welche aus den ACs resultieren. In einem Betrieb kann dies zu einer personellen Reorganisation oder einer Neuorganisation führen. Weiter wird das AC evaluiert und kontrolliert, ob die Standards¹⁵ des Arbeitskreises Assessment Centers eingehalten wurden.

Ein zentraler Bestandteil des ACs sind die Übungen, die konzipiert werden, um geforderte Kompetenzen möglichst gut beurteilen zu können. Im folgenden Abschnitt werden diese genauer erklärt.

2.6.2.4 Konstruktion der Assessment Center Aufgaben

Die Herausforderung jedes ACs ist die Konstruktion der Aufgaben, da sie das Kernstück des Centers bilden. Die Aufgaben können nur aufgrund einer Anforderungsanalyse entwickelt werden, welche die Beurteilungskriterien beinhalten. Diese Kriterien beziehen sich auf konkrete Verhaltensweisen. Die einzelnen Konstrukte müssen so operationalisiert werden, dass semantische Unstimmigkeiten bei den Beobachtenden ausgeräumt werden können. Gründend auf diesen Dimensionen und den dazugehörigen Kriterien werden folgende, traditionelle Übungen entwickelt:

- schriftliche Einzelübungen (Postkorbübungen, Übungen zu Problemlösungen)
- mündliche Einwegkommunikationen (Reden)
- interaktive Übungen (Rollenspiele mit einem gestellten Partner)
- Übungen in Kleingruppen (führerlose Gruppengespräche, Unternehmensspiele)

¹⁵ In Kürze sei hier nochmals erwähnt, welche Grundsätze für die Konzipierung des AC gelten:

1. Anforderungsorientierung, 2. Verhaltensorientierung, 3. Prinzip der kontrollierten Subjektivität, 4. Simulationsprinzip, 5. Transparenzprinzip, 6. Individualitätsprinzip, 7. Systemprinzip, 8. Lernorientierung des Verfahrens selbst, 9. Organisierte Prozesssteuerung.

- Planspiele
- computergestützte Videosimulationen.

In der Regel werden die Anforderungen in mehreren, verschiedenen Übungen erfasst. Die AC-Methode ist weit verbreitet, denn «Multidimensionality ... provides a more sophisticated and realistic assessment of the various aspects.» (Marsh & Roche, 1997), wird aber auch kritisiert, wie im kommenden Kapitel beschrieben wird.

2.6.2.5 Beobachtungsfehler im Assessment Center

Während die AC-Methode weit verbreitet und erfolgreich eingesetzt wird, muss man sich bewusst sein, dass die Beobachter in einem AC als Fehlerquellen betrachtet werden. Sie übertragen nicht alle Informationen in erwarteter Form: zum Beispiel gründen sie ihr allgemeines Urteil oft auf einigen wenigen Konstrukten oder Urteile zu Konstrukten fassen auf einigen wenigen Kriterien (Sackett & Hakel, 1979; Russell, 1985). Wie schon im theoretischen Teil im Kapitel der Arbeits- und Organisationspsychologie beschrieben wurde, gibt es verschiedene klassische Beobachtungsfehler wie den Halo-Effekt¹⁶, den Primacy-Effekt¹⁷, den Sympathie¹⁸- und Milde¹⁹-Effekt und die Ähnlichkeitsphänomene²⁰ (Andres & Kleinmann, 1993). Es kann vor allem dann zu einer Konfundierung von übungsspezifischen und beobachtungsspezifischen Effekten kommen, wenn Beobachtende nur eine AC-Übung beurteilen (Bycio et al. 1987). Sinnvoll ist es deshalb ein Rotationssystem anzuwenden, bei dem es nicht zu festen Koppelungen von Beobachtenden und Übungen kommt (Andres & Kleinmann, 1993). Weiter wird auf die kognitive Belastungsgrenze der Beobachtenden hingewiesen: Beobachtende, die nur wenige Konstrukte zu beobachten und beurteilen hatten, taten dies genauer als diejenigen, die mehrere Konstrukte zu beurteilen hatten. Kleinmann und Köller (1997) schlagen deshalb vor, nicht mehr als drei Konstrukte pro Teilnehmendem gleichzeitig zu beobachten. Eine Verhaltenscheckliste mit den beobachtbaren Kriterien zu jedem Konstrukt hilft zudem, die an die Beobachtenden gestellte kognitive Anforderung zu unterstützen (Donahue, Truxillo, Cornwell & Gerrity, 1997). Weiter ist in der Integrationssitzung der

¹⁶ Ein dominanter Effekt überschattet die anderen.

¹⁷ Der erste Eindruck ist prägend.

¹⁸ Sympathische Personen werden besser beurteilt als die anderen.

¹⁹ Gewisse Personen werden milder beurteilt als andere, das mag zeit- oder personenabhängig sein.

²⁰ Personen, die der eigenen Person gleichen, werden besser beurteilt.

Beobachtenden, welche zur Beurteilung der Teilnehmenden dient, auf die gruppendynamischen Prozesse zwischen den Beobachtenden zu achten.

Nicht nur die Beobachtenden können Fehlerquellen sein, sondern auch die Gruppe der Assessierten kann einen Einfluss auf die Beurteilung haben. So wurde festgestellt, dass die Beurteilung für die Teilnehmenden besser ausfällt, wenn die Teilnehmenden mit leistungsschwachen Teilnehmenden zusammenarbeiten müssen. Gleichzeitig fällt die Beurteilung für gewisse Teilnehmer negativer aus, wenn vor allem leistungsstarke Teilnehmende im AC sind. Auch hier wird ein Rotationssystem vorgeschlagen, wobei die Teilnehmenden mit unterschiedlich starken Teilnehmenden im AC zusammenarbeiten müssen (Schneider & Schmitt, 1992).

Schliesslich sollten die zu beobachtenden Konstrukte in mehreren Übungen beobachtbar sein, ansonsten kann es zu einer Übergewichtung eines häufig beobachtbaren Konstruktes kommen (Kleinmann et al., 1997).

2.6.2.6 Validität des AC

Wie kann man prüfen, ob das AC, ein systematisches Verfahren der Verhaltensbeobachtung, auch das misst, was es angibt zu messen? Hier muss man auf die Problematik der «Konstruktvalidität» hinweisen und auf deren Handhabung eingehen. Unter der «Konstruktvalidität» werden die Begriffe der «konvergenten» und «diskriminanten» Validität subsumiert. Mit der «konvergenten» Validität wird geprüft, ob das Verfahren methodenunabhängig ist oder anders ausgedrückt, wie hoch die Übereinstimmung der Messungen desselben Konstruktes ist, die mittels verschiedener Verfahren durchgeführt wurden. Die Verfahren sind konvergent valide, wenn sie signifikant korrelieren. Mit der «diskriminanten» Validität wird die Eigenständigkeit eines Konstruktes gegenüber eines anderen Konstruktes geprüft. Es ergeben sich niedrige Korrelationen, wenn sie diskriminant valide sind (vgl. auch Kapitel «2.6.4 Multitrait-Multimethod-Matrix» nach Campell und Fiske, 1959).

Es bestehen widersprüchliche Aussagen über die «Konstruktvalidität» der AC-Methode (Thornton & Byham 1987; Barell, 1992). Tendenziell dominiert die Aussage, dass die Beurteilungen desselben Konstruktes in verschiedenen Übungen weniger korrelieren als die Beurteilungen verschiedener Konstrukte in derselben Übung. Laut Hoenle (1992) liegt eine Schwierigkeit in der unterschiedlichen Gewichtung der Kriterien durch die Beobachtenden. Das Kriterium «hört aktiv zu»

im Konstrukt «Kommunikationsfähigkeit» kann bei einzelnen Beobachtenden stärker gewichtet werden als das Kriterium «drückt sich klar und deutlich aus». Dies führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung der Kriterien bei den Beobachtenden und entsprechend zu einer unterschiedlichen Beurteilung der Teilnehmenden. Zudem gehen die Konstruktureile mit unterschiedlicher Gewichtung der einzelnen Beobachtenden in das Konsensurteil aller Beobachtenden ein. Dies führt dazu, dass es Schlüsselübungen für die Bildung des Konstruktureils gibt (ebd.).

Die «prädiktive» oder auch «prognostische» Validität beschreibt die Korrelation zwischen der AC-Gesamtleistung und dem späteren Berufserfolg. Dementsprechend gibt die «prädiktive» Validität an, in welchem Umfang ein Kriterium durch einen Prädiktor vorhersagbar ist. Diese Berechnung erfolgt aufgrund einer Metaanalyse. Kriterien wie Einkommenszuwachs, Zahl der Beförderungen, Zuwachs an Verantwortung und Umsatzzahlen dienen als Masse des Berufserfolges. Diese Kriterien können jedoch – wie Jeserich (1981) und Fecker (1989) kritisieren – verfälscht werden durch externe Faktoren, wie die konjunkturelle Situation und das Verhalten der Konkurrenz. Die «prognostische» Validität von ACs wird in den Studien von Bray und Grant (1966), Thornton und Byham (1982) und Thornton (1992) gemessen und als hoch eingestuft. Zudem wurde eine hohe «prognostische» Validität der AC-Methode verglichen mit anderen Methoden wie Interview, schriftliche Befragungen und Dokumentenanalysen demonstriert (Thornton & Byham, 1987; Barell, 1992).

Der AC-Methode wird in der neuesten Literatur eine hohe «Kontentvalidität²¹» aufgrund der Anforderungsanalyse zugeschrieben. Trotz der vielen möglichen Mess- und Beurteilungsfehler im AC ist die innere Validität und Reliabilität der AC-Methode relativ hoch (Barell, 1992).

Jeserich (1981) zeigt, dass die «soziale» Validität²² der AC-Methoden positiv ist.

Obermann (1992) vergleicht eine Reihe von Untersuchungen und kann darlegen, dass sich verschiedene Studien nicht nur hinsichtlich der Stichprobengrösse unterscheiden, sondern auch hinsichtlich der Validitätskoeffizienten. Er weist zusammenfassend darauf hin, dass ACs sich als valide erweisen, unabhängig von

²¹ Hierbei geht es darum, ob die Übungen den relevanten Arbeitssituationen ähnlich sind und ihre Gesamtheit eine ausreichende Anzahl beobachtbarer, relevanter Verhaltensweisen und Tätigkeitsmerkmale spiegelt.

²² Die soziale Validität bezeichnet die Akzeptanz gegenüber dem Verfahren von Seiten aller Betroffenen.

bestimmten Charakteristika der Teilnehmenden²³, dass sie gültig sind für Dienstleistungsunternehmen, das FBI, die Verwaltung, produzierende Unternehmen und Bildungseinrichtungen und schliesslich, dass sie valide sind für die Einsatzbereiche Auswahl und Beförderung, Training und Entwicklung, zur Verbesserung der Führungskompetenzen der Beobachtenden selbst und zur Karriereplanung (Schmitt, 1977; Neidig, Martin & Yates, 1979; Cascio & Silbey, 1979; Lorenzo, 1984; Struth et al. 1980; Turnage & Muchinsky, 1982; Schmitt, Noe, Merritt & Fitzgerald, 1984; Gaugler, Rosenthal, Thronton & Bentson, 1987, zit. nach Barell 1992). Es finden sich keine Studien, die eine Diskriminierung der Geschlechter in der AC-Beurteilung belegen (ebd.). Kompa (1995) bemerkt, dass das AC gekennzeichnet ist durch eine strenge Verfahrenssystematik, standardisierte Beobachtungsinstrumente und durch die Erfassung von diagnostischen Daten.

Dabei bleibt ein grosser Spielraum für Wahrnehmungstereotype und latente Urteilskriterien im Prozess der Beobachtung, Informationsverknüpfung und Urteilsbildung. Auch Neubauer (1995) betont, dass implizite und subjektive Theorien der Entwickelnden wie auch der Beobachtenden und der Teilnehmenden beteiligt sind. Diese drei Theorien beeinflussen sowohl den Ablauf als auch die Ergebnisse des ACs und nicht zuletzt die Kultur der Organisation oder Institution.

2.6.2.7 Das AC und der YAS-Fragebogen

Wie Grob und Maag Merki (2001) festgestellt haben, stellt die Erforschung der überfachlichen Kompetenzen und ihre empirische Erfassbarkeit ein komplexes Forschungsfeld dar, das über längere Zeit unbeachtet war, nun aber wiederbelebt wurde. Die Erfassung überfachlicher Kompetenzen mittels des YAS-Fragebogens bietet eine Möglichkeit, eine empirische Basis zu schaffen, um wesentliche Einflussfaktoren bei der Konstituierung von komplexen Verhaltenweisen zu beschreiben.

Zur Absicherung der Befunde der YAS-Studie ist es notwendig, die Validität der Selbstbeschreibung mit Hilfe einer Fremdbeschreibung zu überprüfen. Durch ein AC, bei dem Experten und Expertinnen in realitätsnahen Simulationen das tatsächliche Verhalten der Probanden beobachten und beurteilen können, sind die Daten der Selbstbeschreibungen mit denjenigen der Fremdbeschreibungen vergleichbar. Es kann eine Aussage zur Validität der Verfahren gemacht werden.

²³ Wie Bildungsstand (Huck, 1973), Rasse (Moses, 1973; Huck & Bray, 1976) und Geschlecht (Moses, 1973; Moses & Boehm, 1975), vorherige Erfahrungen mit ACs (Struth, Frank & Amato, 1980).

Zudem kann die Frage beantwortet werden, inwiefern die Aussagen auf der Selbstkonzeptebene in einem Zusammenhang mit konkreten Verhaltensweisen in spezifischen, komplexen Interaktions-Situationen stehen.

2.6.3 Forschungsfragen und Hypothesen

Wie zu Beginn festgehalten, steht folgende empirisch überprüfbare Fragestellung im Mittelpunkt der vorliegenden Studie:

Stimmen die Aussagen auf der Selbstkonzeptebene mit konkreten Verhaltensweisen in komplexen Situationen überein?

Aufgrund der Analyse des theoretischen Hintergrundes und der empirischen Evidenz sind für diese empirische Studie folgende zwei Hauptfragestellungen massgeblich:

1. Stimmen die Selbstbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Fremdbeurteilungen überein?
2. Wie stimmen die Fremdbeurteilungen der verschiedenen Personen wie Assessoren, Lehrpersonen und Freunde, Freundinnen miteinander überein?

Als untergeordnete Fragestellungen zur ersten Hauptfrage lassen sich folgende formulieren:

- 1a. Inwiefern stimmen die Selbstbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Fremdbeurteilungen der Assessoren im Assessment Center überein?
- 1b. Inwiefern stimmen die Selbstbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Fremdbeurteilungen ihrer Lehrpersonen überein?
- 1c. Inwiefern stimmen die Selbstbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler mit den Fremdbeurteilungen ihrer Freunde und Freundinnen überein?

Als untergeordnete Fragestellungen zur zweiten Hauptfrage lassen sich folgende formulieren:

2a. Inwiefern stimmen die Fremdbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen im Assessment Center mit den Fremdbeurteilungen der Lehrpersonen überein?

2b. Inwiefern stimmen die Fremdbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen im Assessment Center mit den Fremdbeurteilungen der Freunde und Freundinnen überein?

2c. Inwiefern stimmen die Fremdbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen der Lehrpersonen mit den Fremdbeurteilungen der Freunde und Freundinnen überein?

Hergeleitet aus den Überlegungen der beiden Kapitel zur Messung von überfachlichen Kompetenzen und dem Kapitel zur Übereinstimmung der beiden Methoden lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

Wie aus der Definition von Grob und Maag Merki (2001) hervorgeht, entsprechen die Kompetenzen dem Potenzial, in konkreten Situationen angemessen zu handeln. Die Messung der Kompetenz entspricht demnach der Messung des sich selbst zugeschriebenen Potentials. Diese Messung kann auf einer Selbstbeschreibung gründen («ich beurteile mein Potenzial») oder auf einer Fremdbeurteilung («mein Potenzial wird von jemand anderem eingeschätzt»). Entsteht die Fremdbeurteilung aufgrund von beobachtetem Verhalten, der so genannten Performanz, muss diese nicht zwingend deckungsgleich mit dem zugeschriebenen Handlungspotential sein. In einer Potentialbeschreibung werden meist idealisierte Selbstbeschreibungen vorgenommen, während in einer Performanzbeobachtung nur gezeigtes Verhalten erfasst werden kann. Es zeigt sich hier, dass bei einer Messung von überfachlichen Kompetenzen zwar gleiche oder zumindest ähnliche Konstrukte miteinander verglichen werden, diese aber unterschiedlich sein können. Kompetenzbeschreibungen und das tatsächlich gezeigte Verhalten müssen deshalb nicht zwingend übereinstimmen.

H1. Hinsichtlich der hier ausgewählten Kompetenzen wird erwartet, dass zwischen den Kompetenzbeschreibungen, welche auf Selbstbeschreibungen gründen und den Beobachtungen, welche Fremdurteile zum gezeigten Verhalten sind, wenig Übereinstimmung herrscht, da Selbstbeschreibungen subjektive, meist idealisierte und verallgemeinerte Beschreibungen sind, welche auf einer individuell konzipierten Selbstwahrnehmung und der entsprechenden Selbsttheorie gründen. Performanzbeschreibungen hingegen gründen auf Beobachtungen in einem bestimmten, spezifischen Setting.

H2. Aufgrund der Schutzmechanismen zur Erhaltung des Selbstkonzeptes kann angenommen werden, dass die Selbstbeurteilungen positiver formuliert sind als die Fremdbeurteilungen.

H3. Aufgrund der wenig konsistenten Bedingungen bei der Beobachtung von Verhaltensweisen muss angenommen werden, dass die Fremdbeurteilungen eher selten mit anderen Fremdbeurteilungen übereinstimmen.

2.6.4 Multitrait-Multimethod-Ansatz

Werden im sozialwissenschaftlichen Kontext quantitativ gleiche Konstrukte mittels verschiedener Methoden oder Instrumente erfasst, wird zur Überprüfung der Vergleichbarkeit oft der Multitrait-Multimethod Ansatz gewählt. Kenny (1994) unterscheidet drei Anwendungsmöglichkeiten des MTMM-Ansatzes:

1. Vergleich verschiedener Persönlichkeitstests, welche dieselben Persönlichkeitskonstrukte erfassen (instrument based)
2. Vergleich desselben Instrumentes zu verschiedenen Zeitpunkten (temporally based)
3. Vergleich derselben Konstrukte durch verschiedene Gruppen von Beurteilenden (rater based).

Das Zentrale dieser Methode ist, dass die verschiedenen Perspektiven als Mass für die Validität des zu messenden Konstruktes dienen. Mit der Konstruktvalidierung als Hauptbegriff dieses Ansatzes wird der Frage nachgegangen, was in psychologischen Tests ausschlaggebend ist für die Varianz eines zu messenden Konstruktes (Cronbach & Meehl, 1955). Es existieren 4 Arten der Validierung:

- prädiktive²⁴ und konkurrenente²⁵ Validität (zusammengefasst die Kriteriumsvalidität)
- Inhalts- und Konstruktvalidierung

²⁴ Prädiktive Validität bedeutet, dass das Kriterium nach der Messung erhoben wird, d.h. die Messung soll das Kriterium vorhersagen.

²⁵ Konkurrente Validität bedeutet, dass Messung und Kriterium gleichzeitig erhoben werden.

Campell und Fiske (1959) erweiterten diese vier Arten durch die konvergente²⁶, die diskriminante²⁷ Validität sowie die Methodeneffekte. Mit der Multitrait-Multimethod-Matrix (MTMM-Matrix) entwickelten sie eine Methode zur Überprüfung der erwähnten Validitäten. Die MTMM-Matrix ist folglich eine Korrelationsmatrix verschiedener Konstrukte (Multitrait), die jeweils über mehrere Methoden (Multimethod) gebildet wird.

Dies ermöglicht, dass einerseits die Korrelationen der verschiedenen Konstrukte mit derselben Messmethode andererseits die Korrelationen eines Konstruktes mit verschiedenen Messmethoden erfasst werden (siehe Abbildung 3).

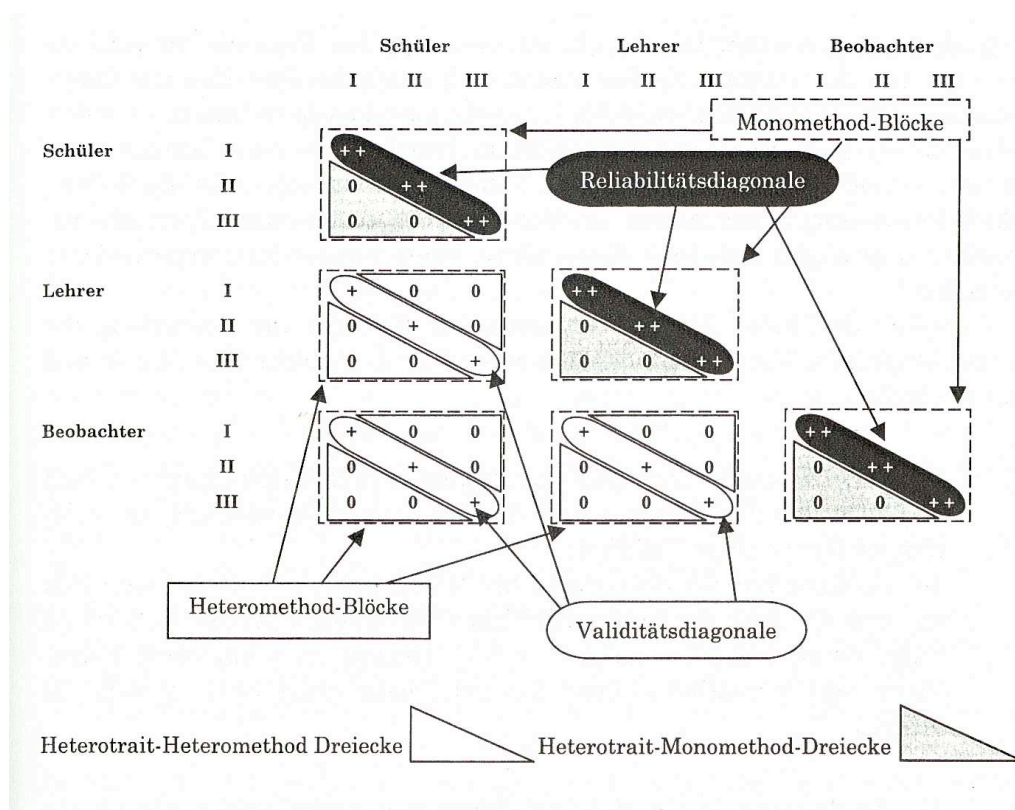


Abbildung 3: Beispiel einer MTMM-Matrix nach Campell und Fiske (1959) zit. nach Clausen (2002)

Innerhalb einer MTMM-Matrix sind verschiedene Blöcke mit verschiedenen Koeffizienten zu unterscheiden (Bortz & Döring, 1995):

²⁶ Mit der konvergenten Validität wird überprüft, mit welcher Übereinstimmung verschiedene Methoden dasselbe Konstrukt erfassen: verschiedene Methoden zu einem Trait sollten hoch korrelieren.

²⁷ Mit der diskriminanten Validität wird erfasst, wie verschiedene Konstrukte durch eine Methode differenziert werden: die mit ein und derselben Methode erfassten Traits sollten niedrig miteinander korrelieren.

Ein Trait wird mit einer Methode gemessen. Werden diese Werte mit sich selbst korreliert, ergeben sich die Korrelationen von 1. Meistens werden diese Monotrait-Koeffizienten der Monomethod-Blocks weggelassen oder es werden stattdessen die Reliabilitätskoeffizienten angegeben.

Die Heterotrait-Koeffizienten der Monomethod-Blöcke entsprechen den Korrelationen verschiedener Traits, welche mit derselben Methode gemessen wurden. Sie werden auch Monomethod-Dreiecke genannt.

Die Monotrait-Koeffizienten der Heteromethod-Blöcke werden konvergente Validitäten resp. Validitätskoeffizienten genannt. Es sind Korrelationen gleicher Traits, welche durch verschiedene Methoden gemessen wurden.

Die Heterotrait-Koeffizienten der Heteromethod-Blöcke entsprechen Korrelationen verschiedener Traits, die mit verschiedenen Methoden gemessen wurden. Sie werden auch Heteromethod-Dreiecke genannt.

Um ein Fazit aus der MTMM-Matrix zu ziehen, haben Campell und Fiske (1959) folgende Kriterien zur Beurteilung der Konstruktvalidität formuliert:

1. Die Korrelationskoeffizienten der Validitätsdiagonalen sollten hoch genug und signifikant von Null verschieden sein (konvergente Validität) – wenn dies nicht der Fall ist, weist das darauf hin, dass die Konstrukte mittels der verschiedenen Methoden nicht äquivalent erfasst wurden.
2. Die Korrelationskoeffizienten der Validitätsdiagonalen sollten grösser sein als die Werte in ihrer entsprechenden Spalte und Zeile innerhalb des heterotrait-heteromethod-Dreiecke (diskriminante Validität) – falls dies nicht so ist, ist die Übereinstimmung eines bestimmten Traits nicht unabhängig von der Übereinstimmung mit einem anderen Trait.
3. Ein Validitätskoeffizient sollte grösser sein als alle Koeffizienten innerhalb der heterotrait-monomethod Dreiecke (diskriminante Validität) – falls dies nicht der Fall ist, ist es möglich, dass eine Korrelation zwischen den Traits und/oder ein Methodeneffekt vorhanden ist (Halo- oder Methodenbias).
4. Das Muster der Konstrukt-Interkorrelationen sollte in allen Dreiecken zu beobachten sein (diskriminante Validität) – im negativen Fall bedeutet dies, dass die

beobachtete Korrelation zwischen den Traits, die von einer gegebenen Methode beeinflusst wird, einem Methoden- oder Haloefekt unterliegt.

Der MTMM-Ansatz ist in den Sozialwissenschaften weit verbreitet und häufig zitiert (Sternberg, 1992). Trotzdem finden sich gewisse kritische Punkte: Es kann sein, dass bei grösseren MTMM-Matrizen einzelne Kriterien erfüllt werden, andere wiederum nicht. Um die Konstruktvalidität bejahen zu können, müssten jedoch alle Kriterien erfüllt sein. Zudem konnte bewiesen werden, dass die Stichprobengrösse einen Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Verletzungen der Validitätskriterien hat (Marsh & Hocevar, 1983). Campell und Fiske (1959) postulieren die Verwendung von Messungen, die eine möglichst kleine Abhängigkeit aufweisen. Diese Bedingung ist nicht immer erfüllt, wie auch Clausen (2002) in seiner Studie zu Unterrichtswahrnehmung aus verschiedenen Perspektiven bemerkt.

Im nachfolgenden empirischen Teil werden die formulierten Fragestellungen und hergeleiteten Hypothesen zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung mittels des MTMM-Ansatzes beantwortet.

3 Empirischer Teil

«Interjudge and self-other agreement are highest when the trait is observable and relatively neutral in evaluation.» (Robins & John, 1996)

Der folgende empirische Teil umfasst einerseits den methodischen Aspekt der Arbeit, die Beschreibung des Forschungsdesigns unter Berücksichtigung der theoretischen Überlegungen und den abgeleiteten Folgen, andererseits die Ergebnisse der Studie und die Diskussion der Resultate.

Mit dem Forschungsdesign werden die Stichprobe, die Konstruktion des Assessment Centers mit den Übungen für die Probanden und die Vorgehensweise bei der Beobachtung und der Beurteilung beschrieben. Es folgt die Beschreibung der Datenerhebung. Die Ergebnisse werden zunächst konstruktübergreifend, anschließend entlang der einzelnen Kompetenzen besprochen.

Die Diskussion umfasst sowohl die einzelnen Kompetenzen als auch Aspekte der Durchführung des Forschungsvorhabens und schliesst mit einem Fazit. Daraufhin wird im Ausblick eine kritische Betrachtung der Studie vorgenommen und auf weiterführende Forschungsfragen verwiesen.

3.1 Das Forschungsdesign

Aufgrund der beschriebenen Folgen für das Forschungsdesign, die Fragestellungen und die Hypothesen lassen sich folgende Rahmenbedingungen für das Forschungsdesign ableiten:

Das Forschungsvorhaben muss zweiphasig sein: eine Fremdbeschreibung folgt einer Selbstbeschreibung. Die verschiedenen Fremdbeschreibungen sollten zeitgleich stattfinden, können aber vor oder nach der Selbstbeschreibung stattfinden.

Die Selbst- und die Fremdeinschätzungen sollten unter gleich bleibenden, standardisierten Bedingungen stattfinden.

Möglichst viele der im YAS-Fragebogen erfassten überfachlichen Kompetenzen sollten mittels der Methode der Beobachtung verglichen werden.

Daraufhin entstand folgendes Forschungsdesign (Abbildung 4):

standardisiertes Verfahren (YAS)

standardisiertes Verfahren
(Assessment Center)

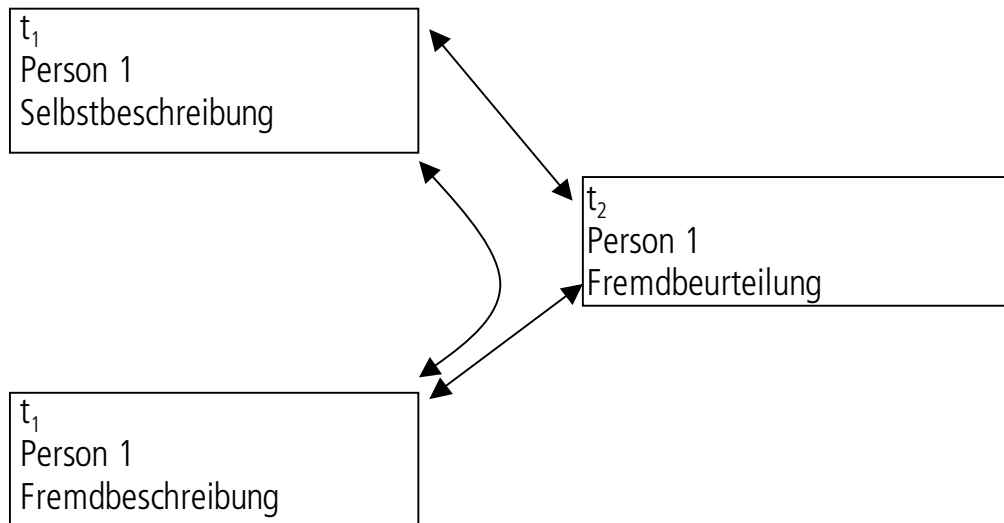


Abbildung 4: Graphische Darstellung des Untersuchungsdesigns.

Erstens wurden die Jugendlichen mit dem YAS-Fragebogen nach ihren überfachlichen Kompetenzen befragt (Selbstbeschreibung).

Gleichzeitig beschrieben Bezugspersonen (in diesem Fall Lehrpersonen und Freunde oder Freundinnen) derselben Jugendlichen diese in Bezug auf deren überfachliche Kompetenzen (Fremdbeschreibung) mit Hilfe des YAS-Fragebogens.

In einer zweiten Phase wurde das Verhalten der jungen Erwachsenen mittels Assessment Center -Methoden von externen Beobachtenden beurteilt (Fremdbeurteilung). Das eintägige AC wurde mit einem Feedback der Experten und Expertinnen an die Teilnehmenden abgeschlossen.

Im Hinblick auf die Methode des Assessment Centers, bei welcher nur beobachtbare Kompetenzen berücksichtigt werden können, wurde für die hier beschriebene Studie eine Auswahl der folgenden YAS-Skalen²⁸ getroffen:

²⁸ Der Wortlaut der Items zu den ausgewählten Skalen und die Reliabilitätskoeffizienten finden sich in der Tabelle 5 und 9.

Relative Eigenständigkeit

Relative Eigenständigkeit meint die relative Resistenz gegenüber sozialen Beeinflussungen, insbesondere in Gruppen. Vor dem Hintergrund des Frankfurter Selbstkonzeptinventars (FSKN) zur Standfestigkeit gegenüber Gruppen und bedeutsamen Anderen (Skala FSST) gemäss Deusinger (1986) und der Skala zur Erfassung von Autonomie im Zusammenhang mit psychischer Gesundheit nach Tönnies, Plöhn und Krippendorf (1996) konzipierten Grob und Maag Merki (2001) fünf Items.

Fähigkeit zur Selbstständigkeit

Die Fähigkeit zur Selbstständigkeit wird als Kompetenz betrachtet, sich von einer zu lösenden Aufgabe ein Bild zu machen, die Sachlage zu analysieren, mögliche Denk- und Handlungsabläufe zu prüfen und im Hinblick auf das Ziel der Aufgabe zu überwachen. Selbstständigkeit ist zudem durch Verantwortlichkeit gekennzeichnet und steht in enger Beziehung zur Kooperationsfähigkeit.

Volition

Volition kann mit Wille umschrieben werden und bezieht sich auf die Intentionsbildung und die Initiierung von Handlungen (Kuhl, 1996). Die Items zur Skala Volition wurden auf der Basis der von Schiefele und Moschner (1997) entwickelten Skala «Realisierung von Lernintentionen» konzipiert.

Interpersonale Verantwortung

Mit Verantwortung im interpersonalen Bereich ist die individuelle Hilfsbereitschaft in konkreten Handlungssituationen gemeint.

Zusätzlich zu diesen im YAS-Fragebogen verwendeten Konstrukten wurde das Konstrukt der Kommunikationsfähigkeit in das Assessment Center implementiert, da es besonders gut beobachtbar ist. Die überfachliche Kompetenz der Volition wurde durch die Konstrukte Initiative und Engagement ergänzt, damit wiederum klar beobachtbare Items in das Konstrukt integriert werden konnten.

3.1.1 Stichprobe

Um die überfachlichen Kompetenzen von Jugendlichen miteinander zu vergleichen, wurden drei Gruppen in diese Studie einbezogen:

- eine Gruppe Mittelschüler/innen des Abschlussjahres
- eine Gruppe Berufsschüler/innen des dritten oder vierten Abschlussjahres
- eine Gruppe Absolvierende einer einjährigen Anlehre (Anlehrlinge).

Alle Jugendlichen stammen aus dem Kanton Zürich. Angestrebt wurde eine Stichprobengrösse von insgesamt 42 (18/12/12) Schüler/innen, so dass pro AC 6 Jugendliche von 3 Beobachtenden beurteilt werden konnten. In Tabelle 4 ist die Stichprobe aufgeführt, wobei ersichtlich ist, dass bei den Anlehrlingen weniger Personen an den AC teilnahmen als ursprünglich geplant²⁹:

Tabelle 4: Die Verteilung der Stichprobe

Stichprobe	Frauen		Männer		Total
	Muttersprache Deutsch – Fremdsprachig		Muttersprache Deutsch – Fremdsprachig		
Mittelschüler/innen	10		8		18
	8	2	8	0	
Berufsschüler/innen	6		6		12
	4	2	6	0	
Anlehrlinge	6		4		10
	2	4	1	3	

Es meldeten sich sehr viel mehr interessierte Mittelschüler/innen, als tatsächlich aufgenommen werden konnten. Die Assessment-Gruppen wurden so gebildet, dass sich die Schüler/innen der Abschlussklassen aus den drei verschiedenen Kantonschulen Wetzikon, Stadelhofen und Hottingen des Kantons Zürich nicht kannten. Pro AC wurden zwei Mittelschüler/innen aus je einer Kantonsschule aufgeboden, wobei darauf geachtet wurde, dass die verschiedenen Maturitätsprofile vertreten waren. Die Schüler/innen bestätigten mit ihrer definitiven Anmeldung, dass sie sich gegenseitig nicht kannten, obwohl sie zum Teil an derselben Schule unterrichtet wurden. Alle Mittelschüler/innen konnten von ihren Rektoren für diesen Tag freigestellt werden.

²⁹ Obwohl 6 männliche Anlehrlinge für das AC aufgeboden wurden, erschienen nur 4. Da keine Abmeldung der zwei Kandidaten erfolgte, konnten auch keine Ersatzpersonen aufgeboden werden.

Es wurden vier Berufsschulen des Kantons Zürich, die Berufsschule für Mode und Gestaltung, die Berufsschule für Druck-, Gestalter- und Malerberufe, die baugewerbliche und die technische Berufsschule mit Schüler/innen aus ein-, drei- und vierjährigen Lehren berücksichtigt. Um administrative Aufwendungen zu vermeiden, wurden diejenigen Berufsgruppen ausgewählt, die an den betroffenen Tagen schulpflichtig gewesen wären. Trotz Unterstützung durch Lehrpersonen und der Rektoren, der Rektorin der Berufsschulen, war die Ziehung der Stichprobe bedeutend aufwändiger als bei den Vertretern der Mittelschulen. Während sich die Berufsschüler/innen aus vierjährigen Lehren im Abschlussjahr der zweiten Gruppe nicht kannten, nahmen die Absolventinnen der einjährigen Anlehren nur unter der Bedingung am AC teil, eine Bekannte mitnehmen zu dürfen. Da sich die Rekrutierung der dritten Gruppe als äusserst schwierig erwies, wurde diesem Wunsch nachgegeben.

Die Berufsschüler/innen und Absolvierenden von Anlehren wurden meistens auf Gesuch der Projektleiterin entweder von den Betrieben oder den Schulen freigestellt.

Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die am AC teilnahmen, erklärten sich bereit, den YAS-Fragebogen einer ihrer Lehrpersonen abzugeben. Die Schülerinnen und Schüler wurden darauf hingewiesen, dass der Fragebogen von einer Lehrperson auszufüllen sei, von der sie das Gefühl hatten, sie kenne die betreffende Schülerin, den betreffenden Schüler gut.

Die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler erklärten sich zudem bereit, den YAS-Fragebogen ihrer besten Freundin, ihrem besten Freund abzugeben, mit der Bitte, den Fragebogen zur Beschreibung der an der Studie teilnehmenden Person wahrheitsgetreu auszufüllen und ihn an die Projektleiterin zurückzuschicken.

Es lag in der Verantwortung der Schülerinnen und Schüler, den Fragebogen an die Lehrpersonen und Freunde weiterzuleiten. Die Projektleiterin konnte aber bei Nicht-Eintreffen der Fragebögen der Lehrpersonen und Freunde bei der jeweiligen Schülerin, dem Schüler nachfragen, da die Adressen der Schülerinnen und Schüler bekannt war.

3.1.2 Perspektiven der Auswertung

Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Analyse zweier Perspektiven – die Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung überfachlicher Kompetenzen im Jugendalter. Aus dieser Formulierung geht hervor, dass die zwei Perspektiven nicht identisch sind und bestimmt werden durch die Wahrnehmung derjenigen Personen, die beurteilen.

Die «out come variables», die abhängigen Variablen, umfassen die Muster des sozialen Handelns und des Verhaltens in der Adoleszenz und sind in der Folge die Einschätzungen der überfachlichen Kompetenzen, die Selbst- und Fremdbilder der Jugendlichen.

Zu den unabhängigen Variablen werden die objektiven Indikatoren der sozialen Biographie gezählt: Geschlecht und Bildungsgrad.

Die Ergebnisdarstellung beginnt mit der Beantwortung der Frage, wie gut es gelungen ist, die in Frage stehenden überfachlichen Kompetenzen zu messen. In einem nächsten Schritt werden Fragen des Zusammenhanges zwischen der Selbsteinschätzung und den Fremdeinschätzungen beantwortet und die verschiedenen Fremdeinschätzungen miteinander verglichen. Daraus lassen sich Erklärungen, Ursachen und Gründe ableiten, welche für die Genese der einzelnen Einschätzung verantwortlich sind.

3.1.3 Konstruktion des Assessment Centers

Das vorliegende AC wurde nach folgenden Rahmenbedingungen realisiert: Im Rahmen des vorhandenen Budgets sollten möglichst viele Teilnehmende innerhalb eines Tages zu möglichst vielen im YAS-Fragebogen vorkommenden überfachlichen Kompetenzen beobachtet und beurteilt werden. Es zeigte sich, dass nur wenige überfachliche Kompetenzen in einem AC beobachtet und beurteilt werden konnten, viele der im YAS-Fragebogen verwendeten Skalen zur Erfassung der überfachlichen Kompetenzen gründen auf der Selbstbeschreibung psychischer Vorgänge, die sich nicht oder kaum beobachten lassen. Überfachliche Kompetenzen wie Selbstwirksamkeit, Wahrnehmung der Gefühle, Umgang mit belastenden Gefühlen, extrinsische und intrinsische Weiterbildungsmotivation, kognitive und metakognitive Lernstrategien lassen sich nicht oder kaum beobachten. Andere überfachliche Kompetenzen wie Umweltverhalten, gesell-

schaftliche Verantwortung und Persistenz lassen sich kaum innerhalb eines Tages beobachten. Fragen bezogen auf Umweltwissen, politisches Interesse, gesundheitliches Risikoverhalten und somatische Beschwerden gründen auf Selbstbeschreibungen und können in diesem Rahmen kaum anders erfasst werden. Schliesslich muss berücksichtigt werden, dass maximal fünf Kompetenzen in einem eintägigen Assessment mit den vorhandenen Ressourcen beobachtet und beurteilt werden konnten.

Die für jedes AC zentrale Anforderungsanalyse wurde gegeben durch die Definition der überfachlichen Kompetenz der YAS-Studie und den daraus entstandenen Items zu den betreffenden Skalen im YAS-Fragebogen.

Für das AC und die Assessoren wurden die YAS-Skalen mit den dazugehörigen Items auf die Ebene der Beobachtung transformiert, so dass für die Beurteilenden ein Instrument entstand, welches eine Erfassung der Kompetenzen auf der Beobachtungsebene zuließ. Dieses Instrument ist in der Tabelle 5 dargestellt.

Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzen und ihre beobachtbaren Kriterien zur Beurteilung im AC sowie die im YAS verwendeten Skalen und die dazugehörigen Items

Kriteriendefinitionen (beobachtbare Items) AC	YAS-Skalen
Fähigkeit zur Selbstständigkeit	Fähigkeit zur Selbstständigkeit
zeigt selbstständige Arbeitsweise	Ich fühle mich wohl, wenn ich selbstständig arbeite. Ich arbeite gerne selbstständig.
wirkt ruhig und gelassen, wenn selbstständiges Arbeiten gefragt ist	Wenn immer möglich, vermeide ich es, selbstständig zu arbeiten. (-) In der Regel gelingt es mir gut, selbstständig zu arbeiten.
kann Aufgaben inhaltlich und zeitlich strukturieren kann bei komplexen Problemstellungen Prioritäten setzen	Es belastet mich, selbstständig zu arbeiten. Wenn ich die Wahl habe zwischen einer Einzelarbeit und einer Gruppenarbeit, entscheide ich mich ohne grosses Überlegen für die Gruppenarbeit.
ist bereit, Verantwortung zu übernehmen	
Relative Eigenständigkeit	Relative Eigenständigkeit
vertritt eigenen Standpunkt, auch wenn die Mehrheit der Gruppe anderer Meinung ist	Ich zögere nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn ich anderer Meinung bin. Wenn meine Kollegen und Kolleginnen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als ich selbst, sage ich dazu lieber nichts. (-) Auch wenn ich merke, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, halte ich an meiner Meinung fest und vertrete diese vor der
äussert eigene Meinung überzeugend	

widerspricht einer Autoritätsperson, wenn sie/er anderer Meinung ist	<p>Gruppe.</p> <p>Es kommt oft vor, dass ich als einzige/r in einer Gruppe einen anderen Standpunkt vertrete.</p> <p>Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich. (-)</p> <p>Es fällt mir schwer, vor einer Gruppe von Leuten, die anderer Meinung sind als ich, zu meiner Meinung zu stehen. (-)</p>
steht zu eigenen Stärken und Schwächen	
Interpersonale Verantwortung	Interpersonale Verantwortung
bietet anderen Hilfe an	<p>Wenn eine Mutter mit einem Kind im Kinderwagen ins Tram, in den Bus oder in den Zug einsteigen will, biete ich ihr meine Hilfe an.</p> <p>Wenn eine stark sehbehinderte Person unsicher vor einer Verkehrsampel steht, frage ich sie, ob ich helfen kann.</p>
verhält sich anderen gegenüber rücksichtsvoll	<p>Beim Eintreten in ein Gebäude halte ich für die nachfolgende Person nie die Türe offen. (-)</p> <p>Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen.</p>
nimmt sich Zeit, den anderen zu helfen	<p>Auch wenn im vollen Tram, Bus oder Zug in meiner Nähe eine ältere Person stehen muss, bleibe ich sitzen. (-)</p> <p>Wenn mich auf der Strasse jemand nach dem Weg fragt, nehme ich mir Zeit, um möglichst genau Auskunft zu geben.</p>
verhält sich den anderen gegenüber aufmerksam	<p>Beim Einsteigen in Tram, Bus oder Zug versuche ich möglichst unter den ersten zu sein. (-)</p> <p>Wenn eine Person im Tram, Bus oder Zug beim Aussteigen einen Gegenstand liegen lässt, mache ich sie darauf aufmerksam.</p>
nimmt Ideen und Argumente der anderen auf	
orientiert sich an der Aufgabe der Gruppe	
schafft rasch eine Vertrauensbasis für die Gruppenmitglieder und trägt zur Entspannung der Situation bei	
Engagement/Initiative/Volition	Volition
ergreift die Initiative, um die Zielsetzung der Aufgabe zu erreichen	<p>Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, ...</p> <p>beginne ich damit sobald als möglich.</p>
beteiligt sich aktiv an der Verarbeitung der Aufgabe	<p>fällt es mir leicht, mich an die Arbeit zu machen.</p> <p>Beginne ich lieber gleich damit, als sie aufzuschieben.</p>
macht sich sofort an die Arbeit	<p>schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her. (-)</p> <p>dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne. (-)</p>

	tue ich häufig etwas anderes, nur um nicht anfangen zu müssen. (-)
macht von sich aus Verbesserungs- und Lösungsvorschläge zeigt «feu sacré» bringt sich aktiv ein, ohne zu dominant zu wirken	
Kommunikationsfähigkeit	Kommunikationsfähigkeit
	Keine Items zur Kommunikationsfähigkeit im Original YAS- Fragebogen. Nachträglich wurden folgende Items gebildet:
lässt andere ausreden	Ich lasse die anderen ausreden.
drückt sich klar und verständlich aus	Ich kann mich klar und verständlich ausdrücken.
hört aufmerksam zu	Ich höre aufmerksam zu.
fragt bei Unklarheiten nach	Bei Unklarheiten frage ich nach.
stellt komplexe Sachverhalte klar und verständlich dar	Ich kann gut und vielfältig argumentieren.
argumentiert differenziert und variantenreich	Ich habe keine Mühe, Kontakte zu ändern herzustellen.
kann Kontakte herstellen und aufrecht erhalten	Ich behalte während des Gesprächs Augenkontakt.
verbale und nonverbale Botschaft stimmen überein	
kann ihren/seinen Gefühlen angemessen Ausdruck verleihen	
Bemerkung: die im YAS-Fragebogen mit (-) gekennzeichneten Items wurden aufgrund der negativen Formulierung in der Analyse umcodiert.	

Analog des YAS-Fragebogens wurde ein vierstuftiges Beurteilungsschema im AC beibehalten. Entgegen der ursprünglichen Skalierung des YAS-Fragebogens wurde die Wertung umgekehrt: für die beiden positiven Wertungen wurden 1, «trifft genau zu» und + + im AC oder 2, «trifft teilweise zu» und + im AC gewählt. Die Wertung 3 entsprach der Beschreibung «trifft eher nicht zu» und einem -, die Wertung 4 stand gleich mit „trifft gar nicht zu» und einem – – (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6: Im AC verwendete Skalierung und Skalierung des im AC verwendeten YAS-Fragebogens

Wertung	YAS-Fragebogen	AC
1	trifft genau zu	+ +
2	trifft teilweise zu	+
3	trifft eher nicht zu	–
4	trifft gar nicht zu	– –

Bei einer ersten Durchführung des ACs wurde die überfachliche Kompetenz «Selbstreflexion» versuchsweise integriert. Gemessen werden konnte vor allem die Anzahl der Äusserungen zur Selbstreflexion. Diese Aussagen waren schwierig von

der verbalen Ausdrucksfähigkeit abzugrenzen. Daher wurde entschieden, diese Kompetenz in den weiteren Assessments nicht mehr zu beobachten.

3.1.4 Auswahl und Schulung der Beobachtenden

Wie Kleinmann (2003) berichtet, sind die Beobachtungen von diagnostisch befähigten Beobachtenden homogener als die Beobachtungen von Personen, die von Diagnostik keine Ahnung haben. Deshalb wurden gezielt Personen als Beobachtende angefragt, die ein psychologisches oder pädagogisches Studium abgeschlossen haben und in diesen Disziplinen arbeiten. Es wurde darauf geachtet, dass die Geschlechtsverteilung der Beobachtenden gleichmässig war. Die erwünschte Altersheterogenität konnte nicht erreicht werden, alle Beobachtenden waren zwischen 30 und 40 Jahren alt. Die Beobachtenden mussten sich verpflichten, an mindestens drei ACs teilzunehmen, damit eine gewisse Standardisierung auch unter den Beobachtenden gewährleistet wurde. Es fanden sich 9 Beobachtende (5 Frauen und 4 Männer), die alle Kriterien erfüllten.

Wenige Tage vor dem ersten AC fand ein sechstündiges Beobachtertraining statt. In einem ersten Teil wurden die Beobachtenden von einer ausgewiesenen Fachperson in die theoretischen Grundlagen des ACs und der wissenschaftlichen Beobachtung eingeführt. Zudem wurden ihnen Ziel und Zweck der Studie erklärt. Im zweiten Teil wurden die Aufgaben und der Tagesablauf erläutert. Anhand von praktischen Beispielen mit Videosequenzen konnten sich die Beobachtenden mit ihrem Material und ihrer Rolle vertraut machen.

3.1.5 Aufgaben des Assessment Centers zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen

Nach der Kriteriendefinition konnten Aufgaben entworfen werden, die den Grundsätzen des AC-Kreises entsprachen (Arbeitskreis Assessment Center, 1995). Die Aufgaben mussten klar definierte Anforderungen und Kriterien beobachten lassen. Die Kompetenzen verlangten nach gewissen Settings, die mit den entsprechenden Aufgaben geleistet werden musste. Engagement, Initiative und Volition konnte bei Aufgaben, die eine längerfristige, aktive Teilnahme der Probanden forderte, beobachtet werden. Die Fähigkeit zur Selbstständigkeit konnte in Aufgaben, bei denen die Teilnehmenden alleine komplexere Aufgaben bewältigen

mussten, beobachtet werden. Die interpersonale Verantwortung konnte nur dann beobachtet werden, wenn die Teilnehmenden kooperativ tätig waren. Die relative Eigenständigkeit konnte gezeigt werden, wenn die Teilnehmenden einen Standpunkt unter erschwerten Bedingungen verteidigen mussten. Die Kommunikationsfähigkeit zeigte sich in der verbalen Ausdrucksfähigkeit der Teilnehmenden.

Die Aufgaben sollten sich voneinander unterscheiden, verfahrensbezogen sein und eine Beurteilung zulassen, die von der Beobachtung zeitlich getrennt stattfand. Zudem mussten die Aufgaben alltagsnahe sein. Alle Teilnehmenden erhielten am Schluss des Tages ein persönliches Feedback zu ihren gezeigten Stärken und Schwächen.

Die Aufgaben wurden in einem Pretest mit drei Jugendlichen aus den drei Bildungsniveaus durchgeführt, wobei geprüft wurde, ob die Formulierungen von allen Jugendlichen verstanden wurden. Der Pretest verlief erfolgreich und es wurde davon ausgegangen, dass alle Jugendlichen in der Folge die Aufgaben verstehen würden.

Das AC beinhaltete folgende sechs verschiedene Aufgaben, die im Anhang ausführlich erklärt werden:

«Turmbau», eine klassische und oft verwendete Konstruktionsaufgabe. Eine handlungsorientierte Gruppenaufgabe, bei der ein Produkt im Zentrum stand, das gemeinsam hergestellt werden musste und sich auf die Prüfbarkeit gewisser bekannter Kriterien wie Standfestigkeit, Kreativität beurteilen lässt. In solchen Aufgaben lassen sich die Kompetenzen wie Fähigkeit zur Selbstständigkeit, interpersonale Verantwortung, Kommunikation und Engagement, Initiative und Volition gut beobachten, da gemeinsam geplant und teils selbstständig ausgeführt wird.

«Abschlussreise», eine führerlose Gruppendiskussion mit vorgegebenen Rollen. In dieser Aufgabe ging es darum, sich trotz bestehender Divergenzen einig zu werden. Mit den gestellten Rahmenbedingungen konnten vor allem die relative Eigenständigkeit, die interpersonale Verantwortung, die Kommunikation und das Engagement, die Initiative und die Volition gut beobachtet werden.

«Hausfest», eine Gruppendiskussion und anschließende Präsentation ohne Rollenvorgaben. Bei dieser anspruchsvollen Gruppenarbeit war das Ziel, eine über-

zeugende Präsentation zu leisten, welche die vorgegebenen Bedingungen berücksichtigte. Bei der Aufgabe liessen sich alle Kompetenzen beobachten und beurteilen.

«Gemeinsam verhandeln», eine Einzel- und anschliessend eine Kleingruppenarbeit. In dieser Aufgabe konnte das Verhalten in der Kleingruppe beobachtet werden, alle Kompetenzen liessen sich dabei gut beobachten und beurteilen.

«Agenda», eine Einzelarbeit. Da sich die Teilnehmenden nicht verbal ausdrücken mussten, sondern eine komplexe, schriftliche, längere Arbeit zu bewältigen hatten, konnten die Kompetenzen «Relative Eigenständigkeit», «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» und «Engagement, Initiative und Volition» beobachtet werden.

«Seilspringen», eine handlungsorientierte Gruppenarbeit, hier konnten wiederum alle Kompetenzen beobachtet werden, denn es handelte sich um eine leistungsorientierte Gruppenarbeit, die nur gemeinsam bewältigt werden konnte, wobei die Teilnehmenden unterschiedliche Rollen definieren und einnehmen mussten. Das Gelingen der Aufgabe hing stark vom Einzelnen in der Zusammenarbeit mit den anderen ab.

Während sämtlicher Aufgaben wurden die Konstrukte von den Assessoren beobachtet, wobei nicht alle Konstrukte in gleichem Masse bei den Aufgaben zum Ausdruck kamen. Entsprechend den Grundsätzen des Arbeitskreises Assessment Center mussten alle Konstrukte aber mindestens zweimal beobachtet werden. In der Tabelle 7 ist die Beobachtbarkeit der Konstrukte in den verschiedenen Aufgaben dargestellt.

Tabelle 7: Matrix mit den Aufgaben und den beobachtbaren überfachlichen Kompetenzen

Aufgaben Kompetenzen	Abschluss- reise	Turm- bau	Haus- fest	Gemeinsam verhandeln	Seil- springen	Agenda
Relative Eigenständigkeit						
Fähigkeit zur Selbstständigkeit						
Interpersonale Verantwortung						
Kommunikations- fähigkeit						
Engagement, Initiative und Volition						

Die Teilnehmenden mussten zwischen den beschriebenen Aufgaben kürzere Reflexionsaufgaben lösen, die von den Beobachtenden nicht protokolliert wurden. In den Reflexionsaufgaben wurden die Teilnehmenden angehalten, sich selbst einzuschätzen, Stellungnahmen und Feedbacks abzugeben. Die Reflexionsaufgaben dienten dazu, den Beobachtenden Zeit für die abschliessende Protokollierung und Übertragung der Daten vom Beobachtungs- auf den Beurteilungsbogen zu gewähren.

3.1.6 Vorgehensweise bei der Beobachtung und Bewertung

Die Assessoren wurden angewiesen, während allen Aufgaben sämtliche Teilnehmende zu beobachten, das heisst, drei Beobachtende beurteilten jeweils 6 Teilnehmende in den jeweilig bestimmten Kompetenzen.

Bei den Kleingruppenarbeiten wechselten die Beobachtenden ihre Positionen und rotierten von einer Kleingruppe zur anderen, bei den Gesamtgruppenarbeiten konnten die Beobachtenden das Geschehen aller Teilnehmenden überblicken.

Die Beobachtenden protokollierten die Verhaltensweisen während des ganzen Prozesses auf einem Beobachtungsblatt. Für jeden Teilnehmenden wurde ein Beobachtungsblatt erstellt (siehe Abbildung 5).

Beobachtungsbogen	Datum:
Name der Teilnehmer/in:	Name des Beobachtenden:
Beobachtungen	

Abbildung 5: Beispiel eines Beobachtungsblattes der Assessoren

Nach Abschluss der Aufgabe übertrugen sie ihre Beobachtungen auf den Beurteilungsbogen, wobei sie hier nach Konstrukt, Stärke und Schwäche ordneten. Für jede Probandin und jeden Probanden wurde von jedem Assessor, jeder Assessorin ein eigener Beurteilungsbogen erstellt (siehe Abbildung 6).

Beurteilungsbogen		Teilnehmer/-in	
Kompetenz	Stärke	Schwäche	Rating
Fähigkeit zur Selbstständigkeit			
Relative Eigenständigkeit			
Interpersonale Verantwortung			
Initiative, Engagement und Volition			
Kommunikationsfähigkeit			

Abbildung 6: Beispiel eines Beurteilungsbogens der Assessoren

Nach jeder Aufgabe fand die sogenannte Integration, d.h. die Übertragung der Beobachtungsdaten auf den Beurteilungsbogen statt, damit diese konstant aktuell gehalten und alle Beobachtungen laufend integriert werden konnten.

Im Anschluss an die letzte AC-Aufgabe fand eine längere Sitzung, die sogenannte Integrationssitzung, der Beobachtenden statt, bei der jeder Assessor, jede

Assessorin ein vierstufiges Rating (von «++» für «ausgeprägte Stärke», über «+» für «Stärke», «→» für «Schwäche» bis zu «- →» für «signifikante Schwäche») analog der vierstufigen Likertskala (1= «trifft genau zu», 2= «trifft teilweise zu», 3= «trifft eher nicht zu», 4= «trifft gar nicht zu») des YAS-Fragebogens zu den verschiedenen Konstrukten abgab. Die Einzelratings wurden auf eine Folie übertragen, verglichen, diskutiert und mit Beobachtungsdaten illustriert (siehe Abbildung 7).

Integrationsbogen		Teilnehmer/-in		
Kompetenz	Stärke	Schwäche	Rating einzel	Rating Konsens
Fähigkeit zur Selbstständigkeit				
Relative Eigenständigkeit				
Interpersonale Verantwortung				
Initiative, Engagement und Volition				
Kommunikationsfähigkeit				

Abbildung 7: Integrationsbogen für die Teilnehmenden

Die Integrationssitzung diente dazu, die Beurteilungen auf einem Bogen (einer Folie) festzuhalten, die Beobachterratings zu vergleichen, zu diskutieren und sich schliesslich auf eine Konsensbeurteilung zu einigen. Dieses «Overall Rating» diente als Grundlage für das mündliche Feedback an die Teilnehmenden, wobei jeder Beobachtende zwei Teilnehmenden das Feedback gab.

3.1.7 Die Datenerhebung und Durchführung

Die ganztägigen ACs fanden jeweils an einem Montag oder Mittwoch in den Monaten Oktober, November und Dezember 2002 in den Räumlichkeiten der Universität Zürich statt. Die Teilnehmenden wurden gebeten, um 8.00 Uhr im angewiesenen Raum zu erscheinen. Der Tag wurde um ca. 19.30 Uhr mit den Feedbacks der Beobachtenden an die Teilnehmenden abgeschlossen. Eine protokollarische Beschreibung der Tätigkeiten für die verschiedenen Beteiligten lässt sich aus der folgenden Tabelle 8 entnehmen.

Tabelle 8: Tagesablauf für alle Beteiligten

Zeit	Aufgabe	Teilnehmende	Beobachtende
08:00	Einstieg Begrüßung, Vorstellen der Moderation und der Beobachtenden, Erläutern der verschiedenen Rollen, Tagesablauf abgeben, erläutern Beobachtungskriterien bekannt geben, Spielregeln		
08:15	YAS-Fragebogen ausfüllen	YAS-Fragebogen ausfüllen	Pause
08:30	Vorstellen/ Kurzpräsentation der Teilnehmenden		Beobachten
08:55	«Turmbau»	Gruppenarbeit	Beobachten
09:45	«Reflexionsaufgabe»	15' Einzelarbeit (Punkte kleben und Begründungen vorbereiten) 10' in Zweiergruppe (3 Punkte nach Wahl erläutern)	Individuelle Verarbeitung Beobachtungen «Turmbau» Beobachten
10:10	Pause		
10:40	«Hausfest»	15' Einzelarbeit 25' Gruppendiskussion 10' Präsentation 15' Fragen/Diskussion	Fortsetzung individuelle Verarbeitung Beobachten Fragen stellen in den Rollen Schulleitung/ Hausdienst
11:45	«Verhandlung»	7' Einzelarbeit 15' Dreiergruppen 5' Bekanntgabe /Diskussion der richtigen Lösung in der Dreiergruppe	Beobachten
12:15	«Agenda»	20' Einzelarbeit 5' Vorbereitung Präsentation 10 – 15' Präsentation (ca. 2' pro Person)	25' individuelles Verarbeiten Beobachtungen «Hausfest» und «Verhandlung» beobachten
13:00	Mittag		
13:45	«Abschlussreise»	10' Einzel	Individuelles Verarbeiten Beobachtungen

		30' Gruppe	«Hausfest» und «Verhandlung» beobachten
14:30	«Seilspringen»	Gruppenarbeit	Beobachten
15:00	Tagesrückblick	15' Aufstellen/ Erläutern	Individuelles Verarbeiten der Beobachtungen «Abschlussreise»/ «Seilspringen»
15:15		Pause	
15:30			Gesamtintegration pro Teilnehmer 25 min
18:20			Vorbereiten Feedback
18:30	Feedback-Gespräch		
ca. 19:15	Abschlussrunde: Kurzes Feedback /Dank, klären offener Fragen	Abgabe der Fragebogen für Drittpersonen (Lehrperson, Freund/-in)	
ca. 19:30	Ende der Veranstaltung		

Die ACs bei den Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen verliefen planmässig. Bei den Absolvierenden von Anlehren ergaben sich während der Durchführung des ACs Abweichungen von Protokoll und Zeitplan. Mehrere Teilnehmende fanden den Raum nicht und trafen mit Verspätung ein, was sich auf den Zeitplan auswirkte. Andere Teilnehmende erschienen gar nicht. Bei telefonischen Nachfragen gaben sie keine Begründungen an. Die wenigsten Anlehrlinge hatten die Unterlagen für die Kurzpräsentation im Plenum bei sich. Obwohl mündliche Erklärungen zu den Aufgaben abgegeben wurden, zeigten die Absolvierenden einer Anlehre Schwierigkeiten bei der Bewältigung der schriftlichen Vorgaben. Oft hielten sie sich nicht an die Vorgaben, brachen die Aufgabe ab oder beschäftigten sich anderweitig.

3.1.8 Die Wahl der Auswertungsmethode

Die gesammelten Daten wurden elektronisch erfasst und auf ein Datenblatt übertragen. Mit dem Statistikprogramm SPSS 10.0 wurden die Daten ausgewertet.

Alle Skalen der befragten Konstrukte sind vierstufig, wobei 1 die höchste Wertung («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) beinhaltet und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC, siehe auch Tabelle 4). Es handelt sich in diesem Fall um ordinalskalierte, diskontinuierliche Daten.

Für die Schätzung der Zuverlässigkeit einer additiven Itemskala wie der im YAS verwendeten Skalen hat Cronbach den Reliabilitätskoeffizienten α entwickelt. Er ist auf den Wertebereich 0 bis 1 normiert. Zuerst müssen alle Items in die gleiche Richtung gepolt werden, d.h. alle negativ formulierten Items müssen in die Zieldimension rekodiert werden. Cronbachs α lässt sich interpretieren als quadrierte Interkorrelation zwischen den durch die Messung ermittelten und den wahren Skalenwerten. Es handelt sich bei ihm um die Schätzung der Untergrenze der Genauigkeit des Messvorganges. Je höher die durchschnittliche Interkorrelation ausfällt und je mehr Items zur Messung der Zieldimension verwendet werden, desto höher ist die Reliabilität der Messung. Von einer reliablen Messung der Zieldimension kann man ausgehen, wenn das Cronbach α den Wert von 0.7 überschreitet (Langer, 1999).

Die Mittelwerte der Fremdeinschätzungen durch Peers und Lehrpersonen und der Selbsteinschätzungen wurden mit dem zweiseitigen Rangsummentest von Wilcoxon für gepaarte Stichproben im Hinblick auf signifikante Unterschiede geprüft, da es sich um nichtparametrische, nicht normalverteilte Daten handelte, wobei die Stichprobengröße immer $n > 30$ war. Der Zusammenhang zwischen der Selbst- und der Einschätzung im AC gründete auf dem arithmetischen Mittel der Beobachterratings zu jedem Konstrukt und dem arithmetischen Mittel der YAS-Items zu jedem Konstrukt.

Zur Kennzeichnung von Zusammenhängen zwischen den Fremdbeurteilungen (Fremdbeurteilung der Lehrpersonen, des ACs und der Peers) und der Selbsteurteilung wurde der Korrelationskoeffizient berechnet. Der Korrelationskoeffizient ist das Mass für den linearen Zusammenhang zweier Merkmale. In der vorliegenden Arbeit wurde dieser für das Mass des Zusammenhanges zwischen der

Selbsteinschätzung (YAS-Fragebogen) und der Fremdeinschätzung (AC) wie auch zwischen den verschiedenen Fremdeinschätzungen (durch Lehrpersonen und Peers) berechnet. Das Korrelationsmass wird mit dem Buchstaben r ausgedrückt, die Werte liegen zwischen $+1$ und -1 . Bei solchen bivariaten Zusammenhangsmassen gründet die Berechnung auf der Bildung von Wertepaaren, die aus den abhängigen Stichproben gebildet wurden. Da es sich in diesem Fall um diskontinuierliche, ordinalskalierte Variablen handelt, wird die Rangkorrelation nach Spearman (ρ oder r_s) verwendet (Bortz, 1999).

Der Effekt von Geschlecht und Bildungsniveau auf die Beurteilung wurde mittels des General Linear Models (GLM) bei normalverteilten Daten ermittelt. Ordinale Daten können mit dem GLM varianzanalytisch ausgewertet werden. Eine Einschränkung muss gemacht werden, wenn die Stichprobe zu klein ist oder die Daten nicht normalverteilt sind, was bei den Fremdeinschätzungen durch Peers und Lehrpersonen wie auch bei den Selbsteinschätzungen der Fall war. Dann sollten nonparametrische Verfahren eingesetzt werden (ebd.). In diesen Fällen wurde der zweiseitige Rangsummentest Kruskal-Wallis eingesetzt. Zur Berechnung der Effektgrösse wurde unter Verwendung der Mittelwerte Cohens d und r , die Effektstärkenkorrelation, berechnet.

Es zeigte sich, dass die zwei Stichproben der Mittelschüler/innen und der Berufsschüler/innen sich deutlich von der Stichprobe der Anlehrlinge unterscheiden. Bezieht man die Daten der Anlehrlinge mit ein, verändern sich die Werte der Korrelationskoeffizienten signifikant. Deshalb werden bei den nonparametrischen Tests und den Varianzanalysen die Gruppe der Anlehrlinge erst in einem zweiten Schritt berücksichtigt.

3.2 Ergebnisse

Die Skalen mit den YAS-Items wurden einer Reliabilitätsprüfung unterzogen. Die Reliabilitätskoeffizienten (Cronbachs Alpha) sind in der Tabelle 9 dargestellt. Die Reliabilitätsprüfung der Skala «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» wies einen Alphawert von 0.68 (YAS 0.73) auf, was auf eine knapp reliable interne Konsistenz der Skala hinweist, genauso wie diejenige der «Interpersonalen Verantwortung» mit dem Alphawert von 0.62 (YAS 0.66). Die Skala der «Relativen Eigenständigkeit» wies mit einem Alphawert von 0.75 (YAS 0.80) eine reliable interne Konsistenz auf

wie auch die Skala «Initiative, Engagement und Volition» mit einem Alphawert von 0.82 (YAS 0.85). Die Skala «Kommunikationsfähigkeit», welche im Original YAS-Fragebogen nicht verwendet wird und nur in dieser Studie eingesetzt wurde, wies mit einem Alphawert von 0.60 eine kaum reliable interne Konsistenz auf.

Ein Vergleich mit den Reliabilitätskoeffizienten aus der ursprünglichen Studie von Grob und Maag Merki (2001) zeigt, dass die Werte zwar ähnlich hoch sind, aber konstant niedriger als bei der ursprünglichen Studie (Abweichungen von 0.03 bis 0.05), die über eine höhere Stichprobenzahl verfügte ($n=173$).

Tabelle 9: Skalen und die dazugehörigen Reliabilitätskoeffizienten

Skala	Reliabilitätskoeffizient (Cronbachs α)	N
Fähigkeit zur Selbstständigkeit	0.68	40
Relative Eigenständigkeit	0.75	40
Interpersonale Verantwortung	0.62	40
Initiative, Engagement und Volition	0.82	40
Kommunikationsfähigkeit	0.60	40

Bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit», der «Relativen Eigenständigkeit», der «Initiative, Engagement, Volition» und der «Kommunikationsfähigkeit» waren die Daten der Beurteilungen durch die Assessoren normalverteilt. Auch die Selbsteinschätzungen der «Initiative, Engagement, Volition» waren normalverteilt. Die anderen Beurteilungen der Peers, der Lehrpersonen und der Selbstbeurteilungen waren nicht normalverteilt. Es existieren keine oder nur wenige Beurteilungen der Peers, der Lehrpersonen und der Probanden selber zu den Werten 3 und 4, welche eine negative Beurteilung implizieren. Bei der «Interpersonalen Verantwortung» waren alle Daten nicht normalverteilt.

Die Konstruktvalidität wurde mittels der im theoretischen Teil vorgestellten Multi-trait-Multimethod Analyse von Campell und Fiske (1959) durchgeführt. In der Tabelle 10 ist die Korrelationsmatrix der Selbst- und Fremdbeurteilung im AC dargestellt.

Tabelle 10: Korrelationsmatrix: Selbst- und Fremdeinschätzungen der Teilnehmenden von überfachlichen Kompetenzen

		Selbsteinschätzung					AC					Lehrpersoneinschätzung					P Peereinschätzung				
		S	RE	IV	I/E/V	K	S	RE	IV	I/E/V	K	S	RE	IV	I/E/V	K	S	RE	IV	I/E/V	K
Selbstein- schätzung	S	1.00																			
	RE	.16	1.00																		
	IV	.19	.04	1.00																	
	I/E/V	.35*	.18	.51**	1.00																
	K	.14	.42**	.54**	.35*	1.00															
AC	S	.19	.27	-.14	.07	.16	1.00														
	RE	.08	.48**	-.13	-.11	.66	.56**	1.00													
	IV	.27	.03	-.15	.04	.12	.79**	.44**	1.00												
	I/E/V	.04	.27	-.14	.04	.25	.74**	.57**	.69**	1.00											
	K	.11	.17	-.11	.04	.18	.74**	.67**	.71**	.60**	1.00										
Lehrperson- inschätzung	S	.18	.19	-.14	-.04	-.05	.25	.17	.09	-.06	.07	1.00									
	RE	.02	.23	.09	-.31	.15	-.15	.16	.03	-.15	.02	.46**	1.00								
	IV	-.07	-.11	.25	.30	.07	-.22	-.11	-.17	-.33	.04	.06	-.12	1.00							
	I/E/V	.20	.17	-.14	.20	.12	.31	.16	.23	-.13	.14	.61**	.26	.33	1.00						
	K	-.18	-.09	-.53**	-.35*	-.12	.13	.28	.16	-.05	.19	.53**	.28	.13	.30	1.00					
Peer- einschätzung	S	.46**	.25	.14	.26	.39*	.45**	.37*	.39**	.17	.38*	.27	.18	.09	.38*	.05	1.00				
	RE	.33	.41*	.16	-.14	.30	.25	.33	.25	.24	.24	.18	.32	-.17	.03	.19	.37*	1.00			
	IV	-.21	-.04	.22	.02	.29	.20	.33	.02	-.07	.40*	.18	.22	.47**	.23	.17	.27	.03	1.00		
	I/E/V	.34	.13	.02	.38*	.17	.40*	.30	.30	.25	.43*	.03	-.01	.11	.22	-.19	.46**	.32	.37*	1.00	
	K	.08	-.05	-.13	-.15	.13	.12	.37*	.09	-.05	.34	-.01	.10	.00	-.02	.28	.42*	.15	.24	.13	1.00

* $p \leq 0.05$, ** $p < .01$. S=Fähigkeit zur Selbstständigkeit, RE=Fähigkeit zur relativen Eigenständigkeit, IV=Interpersonale Verantwortung, I/E/V= Initiative, Engagement und Volition, K=Kommunikationsfähigkeit

Die Korrelationsmatrix wurde bezüglich der Kriterien analysiert, die Campbell und Fiske (1959) zur Überprüfung der Konstruktvalidität eingeführt haben, welche einerseits die «konvergente³⁰» und andererseits die «diskriminante³¹» Validität beinhaltet:

Die Koeffizienten in der Validitätsdiagonalen, bezeichnen die Korrelationswerte zwischen den Verfahren. Betrachtet man die Validitätsdiagonale der verschiedenen Verfahren AC, Fremdeinschätzung durch Peers und Lehrpersonen und Selbsteinschätzung, so wird ersichtlich, dass diese nicht konstant signifikant von Null verschieden sind. Das erste Kriterium für die konvergente Validität ist somit nicht erfüllt.

Die Korrelationskoeffizienten in der Validitätsdiagonalen sind nicht immer grösser als die übrigen Korrelations-Koeffizienten in ihren entsprechenden Spalten und Zeilen innerhalb der heterotrait-heteromethod Dreiecke. Bei dem Konstrukt der «Relativen Eigenständigkeit» ist der Korrelationskoeffizient zwischen den beiden Verfahren Selbst- und Fremdeinschätzung im AC mit 0.48 grösser als die Werte innerhalb des heterotrait-heteromethod Dreiecks (0.27, 0.03, 0.27 und 0.17). Auch bei dem Konstrukt der «Interpersonalen Verantwortung» ist der Korrelationskoeffizient zwischen dem Verfahren der Lehrpersoneneinschätzung und der Peereinschätzung mit 0.47 grösser als die Werte innerhalb des heterotrait-heteromethod Dreiecks. Das Resultat weist darauf hin, dass das zweite Kriterium für die diskriminante Validität nicht erfüllt ist.

Die Validitätskoeffizienten sind nicht immer grösser als die Korrelationen zwischen den Traits, die mit gleicher Methode erfasst wurden, was bedeutet, dass das Kriterium drei nicht durchweg erfüllt ist. Im AC ist bei dem Konstrukt der «Relativen Eigenständigkeit» der Korrelationskoeffizient mit 0.48 grösser als 0.08, -0.13, -0.11 und 0.26 und beim Konstrukt der «Kommunikationsfähigkeit» ist er mit 0.18 grösser als 0.11, 0.17, -0.11, 0.04. Bei der Lehrpersoneneinschätzung ist wiederum beim Konstrukt der «Relativen Eigenständigkeit» der Korrelationskoeffizient mit 0.23 grösser als die Korrelationen zwischen den anderen traits. Bei der Peereinschätzung ist beim Konstrukt der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» der Korrelationswert mit 0.46 höher als bei den anderen traits – genauso wie bei dem

³⁰ Mit der konvergenten Validität wird überprüft, mit welcher Übereinstimmung verschiedene Methoden dasselbe Konstrukt erfassen.

³¹ Mit der diskriminanten Validität wird überprüft, wie verschiedene Konstrukte durch eine Methode differenziert werden.

Konstrukt «Relative Eigenständigkeit» (0.41) und der «Initiative, Engagement und Volition» (0.38).

Es zeigt sich, dass die Korrelationsmuster der Konstrukt-Interkorrelationen nicht immer gleich sind. Kriterium vier für die diskriminante Validität ist nicht erfüllt. Deutlich ist dies bei der «Kommunikationsfähigkeit» im AC und in der Selbsteinschätzung zu sehen, die hoch mit den anderen Konstrukten interkorreliert.

Aus diesen Gründen lässt sich folgern, dass nicht immer die konvergente und die diskriminante Validität gegeben ist. Es bestehen also zum Teil Methodeneffekte. Nennenswert ist der signifikante Zusammenhang der zwei Perspektiven AC und Selbstbeurteilung bei der Kompetenz «Relative Eigenständigkeit» ($r_s=0.48$, $p<0.01$). Die Zusammenhänge korrelieren zwischen den verschiedenen Einschätzungen der Teilstichproben, was bedeutet, dass bei dieser Kompetenz die konvergente wie auch die diskriminante Validität gegeben ist. Genauso bei den Verfahren AC und Peereinschätzung bezüglich der Kompetenz «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» und den Verfahren Lehrpersonen- und Peereinschätzung bezüglich der Kompetenzen der «relativen Eigenständigkeit», der «interpersonalen Verantwortung» und der Kompetenz der «Kommunikationsfähigkeit».

Im Folgenden werden die Ergebnisse detailliert dokumentiert. In einem ersten allgemeinen Teil sind jeweils die Daten aller Teilnehmenden integriert (Gesamtstichprobe). In einem zweiten Teil werden die Ergebnisse nach Geschlecht und/oder Bildung getrennt, erläutert. Anschliessend werden die Ergebnisse hinsichtlich der Frage, ob Geschlecht und Bildung einen Einfluss auf die Beurteilung haben, analysiert.

Als erstes werden konstrukt- und verfahrensübergreifende Ergebnisse dargestellt. Anschliessend werden die dem YAS-Fragebogen entnommenen Skalen zu überfachlichen Kompetenzen («Fähigkeit zur Selbstständigkeit», «Relative Eigenständigkeit» und «Interpersonale Verantwortung») besprochen. Danach wird das Konstrukte «Initiative, Engagement und Volition», welche das YAS-Konstrukt «Volition» integriert und das Konstrukt der «Kommunikationsfähigkeit» besprochen.

3.2.1 Konstrukt- und verfahrensübergreifende Ergebnisse

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Korrelationen zwischen den Selbst- und den Fremdeinschätzungen der untersuchten Konstrukte gegeben. Die Korrelationskoeffizienten (r_s) und die p-Werte zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung aller verschiedenen Konstrukte, nach Gruppen und Bildungsniveau unterschieden, sind im Anhang abgebildet.

Die Selbstbeurteilung und die Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen korreliert in den Kompetenzen «Interpersonale Verantwortung», «Initiative, Engagement und Volition» und «Kommunikationsfähigkeit» nicht signifikant. Die Fremdbeurteilung im AC korreliert nicht signifikant mit der Fremdbeurteilung durch die Peers in den Kompetenzen «Interpersonale Verantwortung» und «Initiative, Engagement und Volition», somit kann Hypothese 1 angenommen werden, wonach die Kompetenzzuschreibung nicht mit der Performanz in einem bestimmten, spezifischen Setting übereinstimmt.

Die auf die Mittelwerte bezogenen Kompetenzeinschätzungen der Beobachtenden im AC sind negativer als die Selbsteinschätzung der Jugendlichen und die Einschätzungen der Peers. Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen fallen meistens positiver aus als die Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen und die Beobachtenden im AC, aber nicht positiver als die Einschätzungen der Peers. Hypothese 2, welche besagt, dass die Selbsteinschätzungen positiver formuliert sind als die Fremdeinschätzungen kann in der Tendenz angenommen werden.

Die Einschätzungen im AC und die Fremdbeurteilungen der Lehrpersonen weisen selten signifikante Korrelationen auf und bestätigen somit Hypothese 3, dass kein Zusammenhang zwischen den verschiedenen Beurteilungen besteht. Am häufigsten korreliert die Fremdbeurteilung durch die Peers mit derjenigen der Lehrpersonen in den Kompetenzen «Relative Eigenständigkeit» und «Kommunikationsfähigkeit».

Die männlichen Jugendlichen dieser Stichprobe schätzen sich häufiger negativer ein als die weiblichen, wobei es sich hier vor allem um junge Mittelschüler und Berufsschüler handelt.

Jugendliche mit höherem Bildungsgrad schätzen sich tendenziell negativer ein als solche mit niedrigerem.

Auch die Einschätzungen der Lehrpersonen fallen tendenziell negativer aus als die Einschätzungen der Peers.

Schüler/innen, die sich selbst schlechter in der «Kommunikationsfähigkeit» einschätzen als sie im AC eingeschätzt wurden, schätzten sich auch schlechter ein in der «Initiative, Engagement und Volition» und der «Relativen Eigenständigkeit».

Alle Schüler/innen, die sich selbst in der «Interpersonalen Verantwortung» schlechter einschätzten als sie im AC eingeschätzt wurden, schätzten sich auch in mindestens zwei anderen Kompetenzen schlechter ein.

3.2.2 Fähigkeit zur Selbstständigkeit

In der Abbildung 8 sind die Mittelwerte der Skala «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» der verschiedenen Einschätzungen (Selbst-, Fremdeinschätzung durch AC, Lehrpersonen und Peers) durch Balken graphisch dargestellt. Innerhalb der grau gefärbten Balken sind die Standardabweichungen angegeben, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC). Diese Wertung trifft auch für die Skalenberechnung zu.

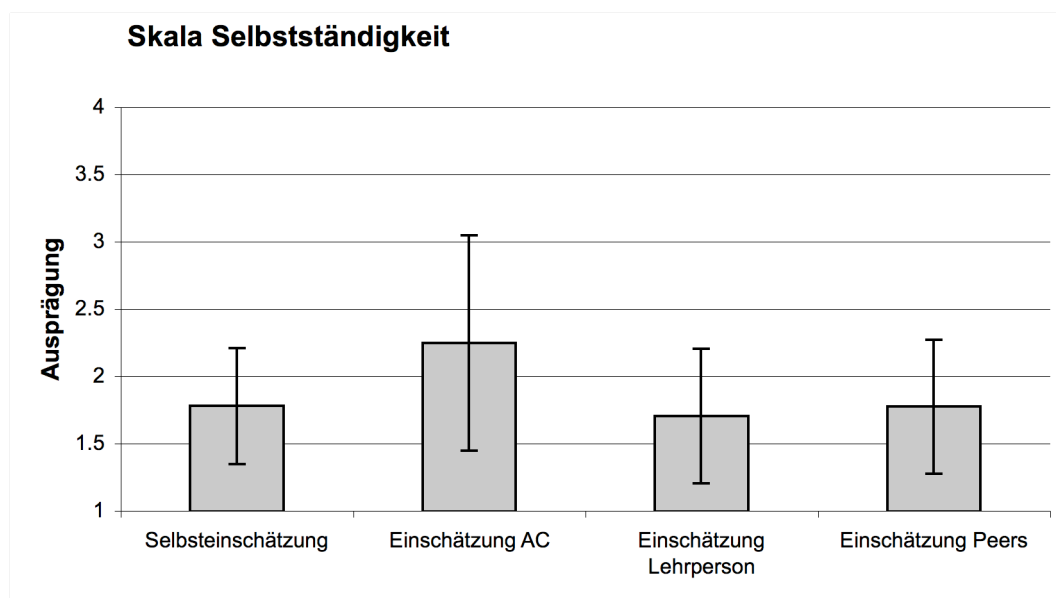


Abbildung 8: Übersicht der Mittelwerte der verschiedenen Einschätzungen und Streuungen zur «Fähigkeit der Selbstständigkeit»

Durch den Vergleich der Mittelwerte mittels Wilcoxon-Test wird ersichtlich, dass einerseits der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei der Selbsteinschätzung positiver

ist («niedriger») als derjenige der im AC gewonnenen Fremdeinschätzung («höher»), dass andererseits bei beiden Verfahren die Einschätzungen unterschiedlich streuen. Der Unterschied zwischen den beiden Einschätzungen ist signifikant (Selbsteinschätzung $M=1.7$, $SD=0.43$, $N=40$; Assessment $M=2.24$, $SD=0.80$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. AC-Fremdeinschätzung, 14.33/19.89, $p<0.001$).³²

Vergleicht man die Selbsteinschätzung mit der Fremdbeurteilung im AC zeigt sich Folgendes (siehe Abbildung 8): Tendenziell schätzen sich die Jugendlichen besser, d.h. positiver ein, als sie von den Beobachtenden im AC eingeschätzt werden. Von 40 Befragten beurteilen sich 9 Jugendliche schlechter bezüglich ihrer «Fähigkeit zur Selbstständigkeit», als sie im AC beurteilt werden, 27 besser und 4 genau gleich. Von den 9 Jugendlichen, die sich schlechter einschätzen, als sie im AC eingeschätzt wurden, sind 7 Mittelschüler/innen (3 Frauen, 4 Männer) und 2 Berufsschüler/-innen (1 Frau, 1 Mann). In der Abbildung 9 sind die Daten der Selbsteinschätzung und der Beurteilung im AC abgebildet.

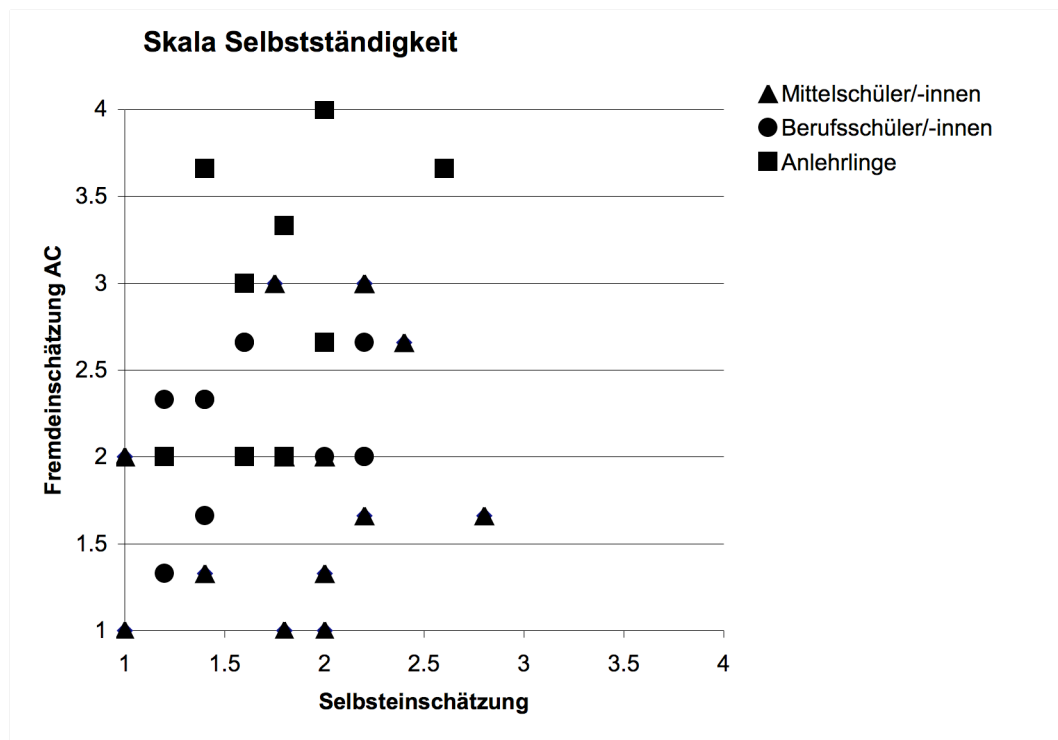


Abbildung 9: Streudiagramm zur «Selbstständigkeit» der AC-Beurteilung und Selbsteinschätzung der Gesamtstichprobe (N=40).

³² Zur Erinnerung: Alle Skalen der befragten Dimensionen sind vierstufig, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC). Dies bedeutet, dass der Mittelwert von 1.7 eine positivere Beurteilung beinhaltet als der Mittelwert 2.3.

Die Selbstbeurteilung aller Teilnehmenden der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» korreliert nicht signifikant mit der Fremdbeurteilung im AC. Nach Geschlecht und/oder Bildung differenziert, konnten zudem keine signifikanten Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung im AC gefunden werden. Allein bei den Anlehrlingen ist die Korrelation zwischen den beiden Verfahren bemerkenswert hoch ($r=0.53$, bzw. 0.57 , bzw. 0.78). Die Darstellung der Korrelationen zwischen der Selbst- und Fremdbeurteilung im AC findet sich in der Tabelle 11.

Tabelle 11: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.15	$p = 0.25$	40
Frauen	0.23	$p = 0.33$	20
Männer	0.16	$p = 0.48$	20
Mittelschüler/innen insgesamt	0.24	$p = 0.33$	18
Mittelschülerinnen	0.36	$p = 0.36$	10
Mittelschüler	0.07	$p = 0.87$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.18	$p = 0.57$	12
Berufsschülerinnen	-0.50	$p = 0.50$	4
Berufsschüler	0.47	$p = 0.23$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.53	$p = 0.11$	10
Weibl. Anlehrlinge	0.57	$p = 0.23$	6
Männl. Anlehrlinge	0.78	$p = 0.22$	4

Der Mittelwert ist bei der Beurteilung im AC signifikant negativer als derjenige der Beurteilung der Lehrpersonen (AC $M=2.24$, $SD=0.80$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.77$, $SD=0.50$, $N=35$, Wilcoxon, Mean Rank AC- vs. Lehrpersonen-Einschätzung, $18.02/12.61$, $p<0.001$) (siehe Abbildung 8).

Es konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen gefunden werden.

In der Tabelle 12 sind die Korrelationskoeffizienten und die p-Werte nach Gruppen wiedergegeben. Zwar sind z.T. hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Gruppen ersichtlich, diese sind jedoch nicht signifikant. Dies trifft für die Berufsschülerinnen ($r_s=0.73$, n.s., $N=4$), die Mittelschüler ($r_s=0.53$, n.s., $N=8$) und die Anlehrlinge ($r_s=0.52$, n.s., $N=5$) zu. Es ist aufgrund der höheren Überein-

stimmung zwischen Lehrpersonen und Assessoren anzunehmen, dass Berufsschülerinnen als selbstständiger betrachtet werden, als die Mittelschülerinnen.

Tabelle 12: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch Lehrpersonen bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.25	$p = 0.15$	35
Frauen	0.14	$p = 0.57$	17
Männer	0.40	$p = 0.09$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.23	$p = 0.35$	18
Mittelschülerinnen	0.10	$p = 0.76$	10
Mittelschüler	0.53	$p = 0.17$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.33	$p = 0.29$	12
Berufsschülerinnen	0.73	$p = 0.26$	4
Berufsschüler	0.29	$p = 0.47$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.52	$p = 0.36$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	2

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Vergleich der Mittelwerte der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Peers zeigt, dass der Mittelwert der Gesamtstichprobe im AC signifikant negativer ist als derjenige der Peers (AC $M=2.24$, $SD=0.80$, $N=40$; Peers $M=1.77$, $SD=0.49$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank AC- vs. Peereinschätzung, 18.71/10.30, $p<0.001$) (siehe Abbildung 8).

Hoch signifikante Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Peers³³, also Gleichaltrige, hinsichtlich der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» zeigen sich bei der Gesamtstichprobe ($r_s=0.45$, $p<0.01$, $N=34$), bei den Männern ($r_s=0.71$, $p<0.01$, $N=17$), bei den Mittelschüler/innen insgesamt ($r_s=0.72$, $p<0.01$, $N=18$), bei den Mittelschülerinnen ($r_s=0.72$, $p<0.01$, $N=10$) und

³³ Zur Erinnerung: ein bester Freund oder eine beste Freundin beurteilte einen Teilnehmenden.

bei den Anlehrlingen insgesamt ($r_s=0.94$, $p<0.01$, $N=4$). Eine signifikante Korrelation ist zudem bei den Berufsschülern sichtbar ($r_s=0.81$, $p\leq 0.05$, $N=4$). In der Tabelle 13 sind die Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung der Peers abgebildet.

Tabelle 13: Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen im AC und durch Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.45	$p < 0.01^{**}$	34
Frauen	0.23	$p = 0.36$	17
Männer	0.71	$p < 0.01^{**}$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.72	$p < 0.01^{**}$	18
Mittelschülerinnen	0.72	$p < 0.01^{**}$	10
Mittelschüler	0.68	$p = 0.06$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.43	$p = 0.15$	12
Berufsschülerinnen	-0.63	$p = 0.36$	4
Berufsschüler	0.81	$p \leq 0.05^*$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.94	$p < 0.01^{**}$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation.

Der Mittelwertvergleich zwischen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung durch die Lehrpersonen ist nicht signifikant (Selbsteinschätzung $M=1.77$, $SD=0.43$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.70$, $SD=0.50$, $N=35$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Lehrpersonen-Einschätzung, 13.63/14.55, $p=0.48$) (siehe Abbildung 8).

Die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch die Lehrpersonen sind in der Tabelle 14 dargestellt. Es besteht eine stark signifikante Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Gruppe der Männer ($r_s=0.59$, $p<0.01$, $N=18$). Hohe, nicht signifikante Korrelationswerte bestehen zudem bei den Gruppen der Berufsschüler ($r_s=0.69$, n.s., $N=8$) und der Mittelschüler ($r_s=0.42$, n.s., $N=8$).

Die Lehrpersonen schätzen die jungen Männer mehrheitlich so ein, wie sie sich selbst einschätzen, d.h. es kann weder eine Tendenz der Überschätzung noch der Unterschätzung festgestellt werden. Dies kann bedeuten, dass die Selbsteinschätzungen realistisch sind oder aber, dass beide Einschätzungen eine ähnliche Über- oder Unterschätzung beinhalten.

Tabelle 14: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.17	$p = 0.31$	35
Frauen	-0.18	$p = 0.49$	17
Männer	0.59	$p < 0.01^{**}$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.12	$p = 0.61$	18
Mittelschülerinnen	-0.15	$p = 0.66$	10
Mittelschüler	0.42	$p = 0.28$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.13	$p = 0.67$	12
Berufsschülerinnen	-0.94	$p = 0.051$	4
Berufsschüler	0.69	$p = 0.055$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.10	$p = 0.87$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	2

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. **bedeutet stark signifikante Korrelation.

Der Unterschied der Mittelwerte der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch Peers ist nicht signifikant (Selbsteinschätzung $M=1.77$, $SD=0.43$, $N=40$; Peers $M=1.77$, $SD=0.49$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen- vs. Peereinschätzung, $14.81/15.77$, $p=0.68$) (siehe Abbildung 8).

In der Tabelle 15 sind die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung der Peers abgebildet. Stark signifikante Korrelationen sind bei der Gesamtstichprobe ($r_s=0.46$, $p<0.01$, $N=34$), bei der Gruppe der Frauen ($r_s=0.64$, $p<0.01$, $N=17$) und signifikante Korrelationen bei den Gruppen der Mittelschülerinnen ($r_s=0.67$, $p\leq 0.05$, $N=10$), den Berufsschüler/innen insgesamt ($r_s=0.63$, $p\leq 0.05$, $N=12$) und den Berufsschülern ($r_s=0.77$, $p\leq 0.05$, $N=4$) erkennbar. Hohe Korrelationswerte, die wahrscheinlich aufgrund der kleinen

Stichprobe nicht signifikant sind, finden sich bei den Gruppen der Anlehrlinge insgesamt ($r_s=0.73$, n.s., $N=4$).

Tabelle 15: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.46	$p < 0.01^{**}$	34
Frauen	0.64	$p < 0.01^{**}$	17
Männer	0.28	$p = 0.26$	17
Mittelschüler/innen	0.33	$p = 0.17$	18
Mittelschülerinnen	0.67	$p \leq 0.05^*$	10
Mittelschüler	-0.17	$p = 0.67$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.63	$p \leq 0.05^*$	12
Berufsschülerinnen	0.31	$p = 0.68$	4
Berufsschüler	0.77	$p < 0.05^*$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.73	$p = 0.26$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation.

Der Mittelwert der Gesamtstichprobe der Beurteilung durch die Lehrpersonen unterscheiden sich nicht signifikant von demjenigen der Peers (Lehrpersonen $M=1.70$, $SD=0.50$, $N=35$; Peers $M=1.77$, $SD=0.49$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen vs. Peereinschätzung, 14.81/15.77, $p=0.68$) (siehe Abbildung 8).

In der Tabelle 16 sind die Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen und durch die Peers abgebildet. Diese ist bei der Gruppe der Männer signifikant ($r_s=0.54$, $p \leq 0.05$, $N=18$) und bei der Gruppe der Berufsschüler relativ hoch, aber nicht signifikant ($r_s=0.68$, n.s., $N=8$).

Tabelle 16: Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen und durch die Peers bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.27	$p = 0.12$	35
Frauen	-0.03	$p = 0.88$	17
Männer	0.54	$p \leq 0.05^*$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.18	$p = 0.46$	18
Mittelschülerinnen	0.12	$p = 0.72$	10
Mittelschüler	0.25	$p = 0.54$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.40	$p = 0.19$	12
Berufsschülerinnen	-0.40	$p = 0.60$	4
Berufsschüler	0.68	$p = 0.06$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.50	$p = 0.50$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

Es wurde analysiert, ob Geschlecht oder Bildungsniveau der Teilnehmenden einen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen haben. Mittels des GLM bei normalverteilten Daten oder dem nicht parametrischen Kruskal-Wallis-Test für nicht-normalverteilte Daten konnte festgestellt werden, dass die beiden Gruppen Männer und Frauen sich nicht voneinander unterscheiden bezüglich der Selbstbeurteilung (Geschlecht F (1/36)=0.01, n.s.) und der Fremdbeurteilungen (AC: Geschlecht F (1/16)=0.19, n.s.; Lehrperson: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.9$, df=1, N=34, n.s.; Peers: Kruskal-Wallis $\chi^2=2.14$, df=1, N=34, n.s.). Auch die Gruppen mit unterschiedlichen Bildungsniveaus unterscheiden sich nicht bezüglich der Selbstbeurteilung (Bildung F (2/36)=0.57, n.s.) und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.8$, df=2, N=35, n.s.) und Peers (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.75$, df=2, N=34, n.s.). Weder Peers noch Lehrpersonen noch die Teilnehmenden lassen sich durch das Geschlecht oder das Bildungsniveau der zu Beurteilenden in der Beurteilung der Fähigkeit zur Selbstständigkeit beeinflussen.

Bezieht man die Gruppe der Anlehrlinge in die Stichprobe ein, hat das Bildungsniveau einen Effekt auf die Beurteilung durch die Assessoren (Bildung F

$(2/36)=9.91$, $p \leq 0.05$), wobei die Effektgrösse 0.38 einen mittleren Effekt beschreibt.

Zusammenfassend kann ausgesagt werden: Die Beurteilung im AC divergierte stark von derjenigen der Teilnehmenden, der Peers und der Lehrpersonen. Die Selbsteinschätzungen sind denjenigen der Lehrpersonen und der Peers ähnlich. Auch die Einschätzungen der Peers sind ähnlich denjenigen der Lehrpersonen.

Keine signifikanten Korrelationen sind zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung im AC sichtbar. Signifikante Korrelationen zwischen den Einschätzungen im AC und den Einschätzungen durch die Peers zeigten sich bei der Gesamtstichprobe, den Männern, den Frauen, den Mittelschüler/innen insgesamt, den Mittelschülerinnen, den Berufsschülern und den Anlehrlingen. Weitere signifikante Korrelationen bestehen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei den Männern und bei den männlichen Anlehrlingen. Stark signifikante Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und den Einschätzungen der Peers finden sich bei der Gesamtstichprobe und bei den Frauen. Signifikant sind dieselben Korrelationen bei den Mittelschülerinnen, den Berufsschüler/innen insgesamt und den Berufsschülern. Eine weitere signifikante Korrelation zwischen der Fremdeinschätzung durch die Peers und die Lehrpersonen ist bei den Männern feststellbar.

Weder Geschlecht noch Bildungsniveau haben einen Effekt auf die Selbst- und Fremdbeurteilungen der Fähigkeit zur Selbstständigkeit, ausser bei Berücksichtigung der Gesamtstichprobe, wo das Bildungsniveau einen Effekt auf die Beurteilung durch die Assessoren hat. Bei der Gruppe der Anlehrlinge nämlich wurde die Fähigkeit zur Selbstständigkeit im AC deutlich schlechter eingeschätzt als die der Mittelschüler/innen.

Als Schlussfolgerung kann ausgesagt werden, dass zum Teil Unterschiede zwischen der Selbst- und den Fremdeinschätzungen bestehen (wie in der Hypothese 1 vermutet wurde), diese aber auch zwischen den unterschiedlichen Fremdeinschätzungen vorhanden sind (was auch in Hypothese 3 vermutet wurde). Die Selbsteinschätzungen sind jedoch nicht generell positiver als die Fremdeinschätzungen, somit muss Hypothese 2 verworfen werden.

3.2.3 Relative Eigenständigkeit

In der Abbildung 10 sind die Mittelwerte und die Streuungen der verschiedenen Einschätzungen (Selbst-, Fremdeinschätzung durch AC, Lehrpersonen und Peers) dargestellt, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC).

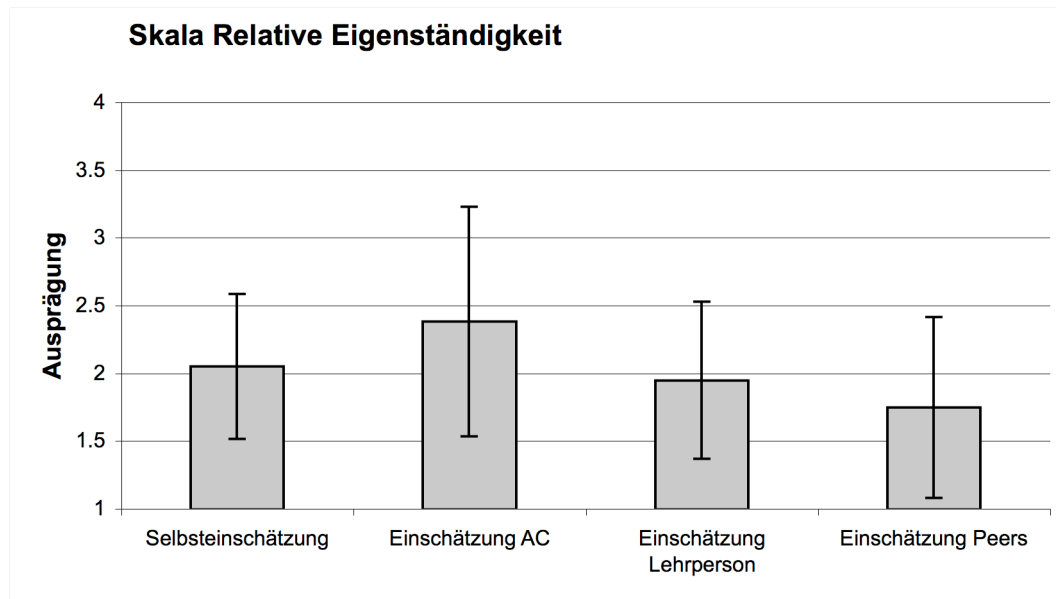


Abbildung 10: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Relativen Eigenständigkeit

Der Mittelwertvergleich mittels Wilcoxon-Test zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe der Unterschied zwischen Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung im AC signifikant ist (Selbsteinschätzung $M=2.05$, $SD=0.53$, $N=40$; Assessment $M=2.38$, $SD=0.84$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Fremdeinschätzung, 16.25/21.00, $p \leq 0.05$).

Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen fällt tendenziell positiver aus als die Fremdeinschätzung im AC. Von den 40 Befragten schätzen sich 12 Jugendliche in Bezug auf die «Relative Eigenständigkeit» selbst schlechter ein, 26 besser und 2 genauso. Von den 12 Jugendlichen, die sich schlechter einschätzen als sie im AC eingeschätzt werden, sind 7 Mittelschüler/innen (3 Frauen, 4 Männer), 4 Berufsschüler/innen (1 Frau, 3 Männer) und 1 Anlehrling (1 Mann) (Abbildung 11).

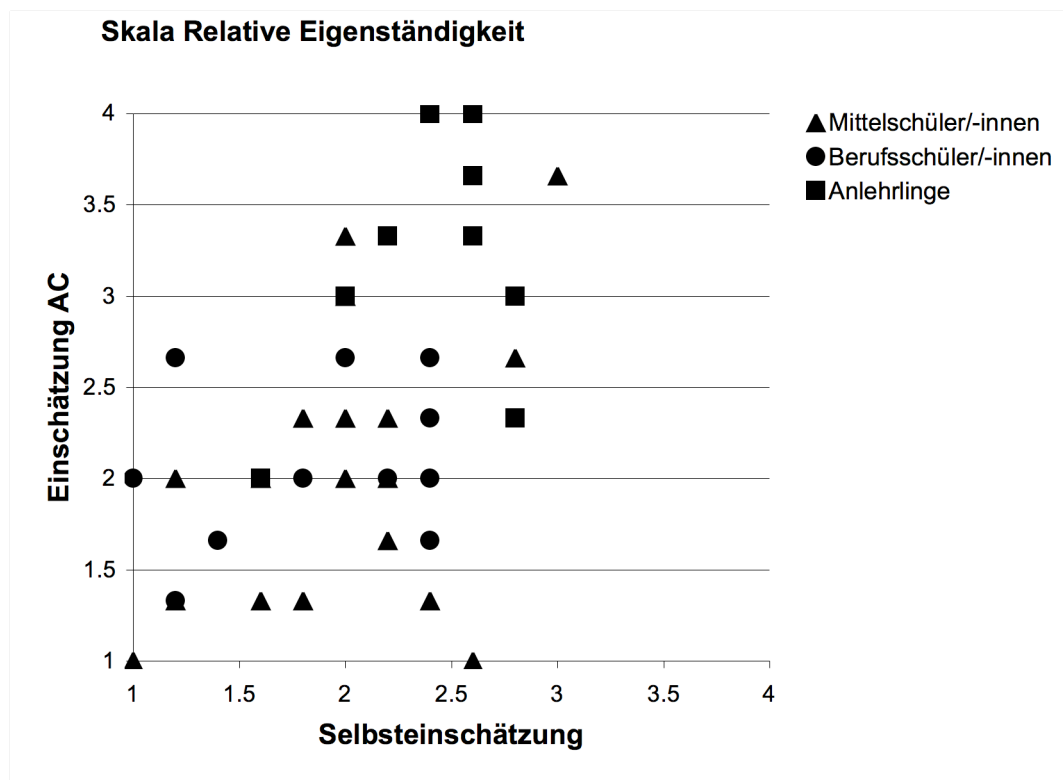


Abbildung 11: Streudiagramm zur «Relativen Eigenständigkeit» der Fremdbeurteilung im AC und Selbsteinschätzung der Gesamtstichprobe (N=40)

In der Tabelle 17 sind die Korrelationen zwischen den Selbsteinschätzungen und den Fremdeinschätzungen im AC abgebildet. Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen korreliert mit der Fremdbeurteilung im AC bei der Gesamtstichprobe ($r_s=0.48$, $p<0.01$, $N=40$). Die Selbstbeurteilung korreliert mit der AC-Fremdbeurteilung auch bei den Frauen ($r_s=0.68$, $p<0.001$, $N=20$), nicht aber bei den Männern ($r_s=0.28$, n.s., $N=20$).

Die Selbsteinschätzung korreliert nicht mit der Fremdbeurteilung bei den Mittelschüler/-innen insgesamt ($r_s=0.35$, n.s., $N=18$), wohl aber bei den Mittelschülerinnen ($r_s=0.68$, $p\leq 0.05$, $N=10$).

Keine Korrelationen konnten zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung im AC bei den Berufsschüler/-innen festgestellt werden. Dasselbe gilt auch für die Anlehrlinge.

Tabelle 17: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.48	$p < 0.01^{**}$	40
Frauen	0.68	$p < 0.001^{***}$	20
Männer	0.28	$p = 0.22$	20
Mittelschüler/innen insgesamt	0.35	$p = 0.14$	18
Mittelschülerinnen	0.68	$p \leq 0.05^*$	10
Mittelschüler	-0.79	$p = 0.85$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.17	$p = 0.59$	12
Berufsschülerinnen	0.18	$p = 0.71$	4
Berufsschüler	0.08	$p = 0.78$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.07	$p = 0.84$	10
Weibl. Anlehrlinge	0.44	$p = 0.38$	6
Männl. Anlehrlinge	-0.83	$p = 0.16$	4

Bemerkung: *** bedeutet sehr stark signifikante Korrelation, ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation

Der Mittelwert der Beurteilung im AC unterscheidet sich nicht signifikant von demjenigen der Lehrpersonen (Lehrpersonen $M=1.94$, $SD=0.58$, $N=35$; Assessment $M=2.38$, $SD=0.84$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen- vs. AC-Einschätzung, 15.81/18.55, $p=0.12$) (siehe Abbildung 10).

Es konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen gefunden werden. In der Tabelle 18 sind die Korrelationskoeffizienten und die p-Werte nach Gruppen wiedergegeben. Bei der Gruppe der Anlehrlinge finden sich hohe Korrelationswerte, die allerdings nicht signifikant sind ($r_s=0.86$, n.s., $N=5$).

Tabelle 18: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.11	$p = 0.52$	35
Frauen	0.04	$p = 0.87$	17
Männer	0.18	$p = 0.46$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	-0.08	$p = 0.72$	18
Mittelschülerinnen	-0.24	$p = 0.50$	10
Mittelschüler	-0.05	$p = 0.89$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.02	$p = 0.93$	12
Berufsschülerinnen	0.00	$p = 1.00$	4
Berufsschüler	0.02	$p = 0.95$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.86	$p = 0.06$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Mittelwert der AC-Beurteilung unterscheidet sich signifikant von demjenigen der Peers (Assessment $M=2.38$, $SD=0.84$, $N=40$; Peers $M=1.74$, $SD=0.66$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank AC- vs. Peereinschätzung, 17.17/12.63, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 10).

In der Tabelle 19 sind die Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC mit denjenigen der Peers abgebildet. Signifikante Korrelationen sind bei der Gesamtstichprobe ($r_s=0.33$, $p \leq 0.05$, $N=34$) und der Gruppe der Frauen ($r_s=0.49$, $p \leq 0.05$, $N=17$) ersichtlich. Hohe Korrelationswerte sind bei den Mittelschülerinnen ($r_s=0.60$, n.s., $N=10$), bei den Anlehrlingen insgesamt und den weiblichen Anlehrlingen deutlich ($r_s=0.63$, n.s., $N=4$, bzw. $r_s=0.50$, n.s., $N=3$), diese sind jedoch nicht signifikant.

Tabelle 19: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.33	$p \leq 0.05^*$	34
Frauen	0.49	$p \leq 0.05^*$	17
Männer	0.15	$p = 0.56$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.44	$p = 0.06$	18
Mittelschülerinnen	0.60	$p = 0.06$	10
Mittelschüler	0.30	$p = 0.46$	8
Berufsschüler/innen	-0.18	$p = 0.55$	12
Berufsschülerinnen	0.00	$p = 1.00$	4
Berufsschüler	-0.38	$p = 0.35$	8
Anlehrlinge	0.63	$p = 0.36$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

Vergleicht man die Mittelwerte der Selbstbeurteilungen mit denen der Beurteilungen durch die Lehrpersonen, wird deutlich, dass die Werte sich nicht signifikant unterscheiden (Selbsteinschätzung $M=2.05$, $SD=0.53$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.94$, $SD=0.58$, $N=35$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Fremdeinschätzung, 18.21/13.94, $p=0.62$) (siehe Abbildung 10).

In der Tabelle 20 sind die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen abgebildet. Eine signifikante Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung der Lehrpersonen besteht bei den Frauen ($r_s=0.43$, $p \leq 0.05$, $N=17$). Eine hohe Korrelation, die knapp nicht signifikant ist, kann auch bei der Gruppe der Berufsschülerinnen ersehen werden ($r_s=0.94$, n.s., $N=4$).

Tabelle 20: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.23	$p = 0.18$	35
Frauen	0.43	$p \leq 0.05^*$	17
Männer	0.11	$p = 0.65$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.13	$p = 0.60$	18
Mittelschülerinnen	0.20	$p = 0.56$	10
Mittelschüler	0.15	$p = 0.70$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.49	$p = 0.10$	12
Berufsschülerinnen	0.94	$p = 0.06$	4
Berufsschüler	0.36	$p = 0.37$	8
Anlehrlinge insgesamt	-0.34	$p = 0.57$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

In der Tabelle 21 sind die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Beurteilung durch Peers dargestellt. Der Unterschied der Mittelwerte ist signifikant. Die Peers urteilen wohlwollender als die Teilnehmenden selbst (Selbsteinschätzung $M=2.05$, $SD=0.53$, $N=40$; Peers $M=1.74$, $SD=0.66$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Fremdeinschätzung, 14.07/17.93, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 10: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Relativen Eigenständigkeit).

Bei der Gesamtstichprobe wie auch bei den Gruppen der Frauen insgesamt ($r_s=0.58$, $p \leq 0.05$, $N=34$), der Mittelschüler/innen insgesamt ($r_s=0.51$, $p \leq 0.05$, $N=12$) und der Mittelschülerinnen ($r_s=0.63$, $p \leq 0.05$, $N=18$) finden sich signifikante Korrelationen, wenn man die Selbsteinschätzung der Jugendlichen mit der Fremdeinschätzung der Peers vergleicht (Tabelle 21). Nicht signifikante, aber hohe Korrelationen lassen sich auch bei der Gruppe der Berufsschülerinnen feststellen ($r_s=0.94$, n.s., $N=4$).

Tabelle 21: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.40	$p \leq 0.05^*$	34
Frauen	0.58	$p \leq 0.05^*$	17
Männer	0.25	$p = 0.31$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.51	$p \leq 0.05^*$	18
Mittelschülerinnen	0.72	$p \leq 0.05^*$	10
Mittelschüler	0.44	$p = 0.27$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.11	$p = 0.72$	12
Berufsschülerinnen	0.94	$p = 0.06$	4
Berufsschüler	0.00	$p = 1.00$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.80	$p = 0.20$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

Ein Mittelwertvergleich macht deutlich, dass die Beurteilungen der Peers positiver ausfallen als diejenigen der Lehrpersonen (Peers $M=1.74$, $SD=0.66$, $N=34$; Lehrpersonen $M=1.94$, $SD=0.58$, $N=35$). Die Beurteilungen der Lehrpersonen fallen folglich tendenziell negativer aus als diejenigen der Peers. Der Unterschied zwischen den zwei Verfahren ist knapp nicht signifikant (Wilcoxon, Mean Rank Peers- vs. Lehrpersoneneinschätzung, 16.56/11.32, $p=0.07$) (siehe Abbildung 10).

Die Einschätzungen der Lehrpersonen korrelieren mit den Einschätzungen der Peers bei den Männern ($r_s=0.51$, $p \leq 0.05$, $N=20$), den Berufsschüler/innen insgesamt ($r_s=0.78$, $p < 0.01$, $N=12$), den Berufsschülerinnen ($r_s=1.00$, $p < 0.01$, $N=4$) und den Berufsschülern ($r_s=0.79$, $p \leq 0.05$, $N=4$) (Tabelle 22).

Tabelle 22: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der «Relativen Eigenständigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.32	$p = 0.06$	40
Frauen	-0.01	$p = 0.96$	20
Männer	0.51	$p \leq 0.05^*$	20
Mittelschüler/innen insgesamt	0.06	$p = 0.81$	18
Mittelschülerinnen	-0.10	$p = 0.76$	10
Mittelschüler	0.10	$p = 0.80$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.78	$p < 0.01^{**}$	12
Berufsschülerinnen	1.00	$p < 0.01^{**}$	4
Berufsschüler	0.79	$p \leq 0.05^*$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.21	$p = 0.78$	10
Weibl. Anlehrlinge	0.00	$p = 1.00$	6
Männl. Anlehrlinge	–	–	4

Bemerkung: Bei der Gruppe der männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation.

Es wurde analysiert, ob Geschlecht oder Bildungsniveau der Teilnehmenden einen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen hat. Mittels des GLM bei normalverteilten Daten oder dem nicht parametrischen Kruskal-Wallis-Test für nicht-normalverteilte Daten konnte festgestellt werden, dass weder Bildungsniveau noch Geschlecht in den Gruppen der Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen einen Effekt auf die Selbsteinschätzung haben (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.06$, $df=1$, $N=30$, $p=0.79$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.21$, $df=1$, $N=30$, $p=0.64$). Auch beim Verfahren der Beurteilung durch Assessoren (Bildung $F(1/27)=0.74$, n.s., Geschlecht $F(1/27)=0.58$, n.s.) und durch Peers (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.31$, $df=1$, $N=30$, $p=0.57$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.06$, $df=1$, $N=30$, $p=0.79$) kann kein Effekt von Geschlecht oder Bildung auf die Beurteilung festgestellt werden. Bei der Beurteilung durch die Lehrpersonen ist ein Effekt des Bildungsniveaus, nicht aber des Geschlechts zu erkennen (Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.00$, $df=1$, $N=30$, $p=0.98$, Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=3.8$, $df=1$, $N=30$, $p \leq 0.05$). Die Effektgrösse mit 0.14 weist auf einen sehr schwachen Effekt hin.

Auch unter Einbeziehung der heterogenen Gruppe der Anlehrlinge hat das Geschlecht bei keiner Beurteilung einen Effekt (Selbsteinschätzung: Geschlecht

Kruskal-Wallis $\chi^2=0.42$, $df=1$, $N=40$, $p=0.51$, AC: Geschlecht $F(1/8)=0.71$, n.s., Lehrpersonen: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.01$, $df=1$, $N=35$, $p=0.92$, Peers: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.13$, $df=1$, $N=34$, $p=0.71$), wohl aber das Bildungsniveau (bei der Einschätzung durch die Assessoren (Bildung $F(2/27)=11.24$, $p\leq 0.05$, Effektgrösse 0.16, d.h. sehr schwacher Effekt) und der Selbsteinschätzung (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=6.70$, $df=2$, $N=34$, $p\leq 0.05$, Effektgrösse 0.39, d.h. mittlerer Effekt) nicht aber bei der Einschätzung durch die Peers (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=3.19$, $df=2$, $N=34$, $p=0.20$) und derjenigen der Lehrpersonen (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=5.10$, $df=2$, $N=35$, $p=0.07$)).

Zusammengefasst kann man festhalten, dass die Einschätzungen im AC negativer ausfallen als die Beurteilungen durch Peers, Lehrpersonen und die Selbsteinschätzungen. Die Selbsteinschätzungen und die Einschätzungen der Peers fallen wohlwollender aus als die Einschätzungen der Assessoren und der Lehrpersonen. Signifikante Korrelationen sind zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung im AC bei der Gesamtstichprobe wie auch bei der Teilstichprobe der Frauen und der Mittelschülerinnen erkennbar. Es bestehen signifikante Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und den Einschätzungen der Peers bei den Frauen. Bei derselben Gruppe ist auch eine signifikante Korrelation zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen ersichtlich. Weitere signifikante Korrelationen bestehen zwischen den Perspektiven der Selbstwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung durch die Peers bei der Gesamtstichprobe, wiederum bei den Frauen, den Mittelschüler/-innen insgesamt und den Mittelschülerinnen. Die Fremdbeurteilungen durch die Peers und die Lehrpersonen stehen bei den Gruppen der Berufsschüler/-innen insgesamt und der Berufsschüler in einem stark signifikanten, bei den Gruppen der Männer und der Berufsschüler in einem signifikanten Zusammenhang. Das Geschlecht der Probanden hat keinen Einfluss auf die Beurteilung der Relativen Eigenständigkeit. Das Bildungsniveau der Probanden hingegen hat bei der Beurteilung durch die Lehrpersonen einen wenn auch schwachen Effekt. Unter Einbeziehung der Gruppe der Anlehrlinge hat das Bildungsniveau einen schwachen Effekt auf die Selbsteinschätzung und einen mittleren Effekt auf die Einschätzung durch die Assessoren.

Hypothese 1 kann in diesem Fall verworfen werden – es bestehen Zusammenhänge zwischen den Selbst- und den Fremdbeurteilungen. Hypothese 2 kann angenommen werden, da die Selbstbeurteilungen tendenziell positiver sind als die

Fremdbeurteilungen. Die verschiedenen Fremdbeurteilungen stehen zum Teil in einem Zusammenhang, somit muss Hypothese 3 verworfen werden.

3.2.4 Interpersonale Verantwortung

In der Abbildung 12 sind die Mittelwerte und die Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Interpersonalen Verantwortung (Selbst-, Fremdeinschätzung durch AC, Lehrpersonen und Peers) dargestellt, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC).

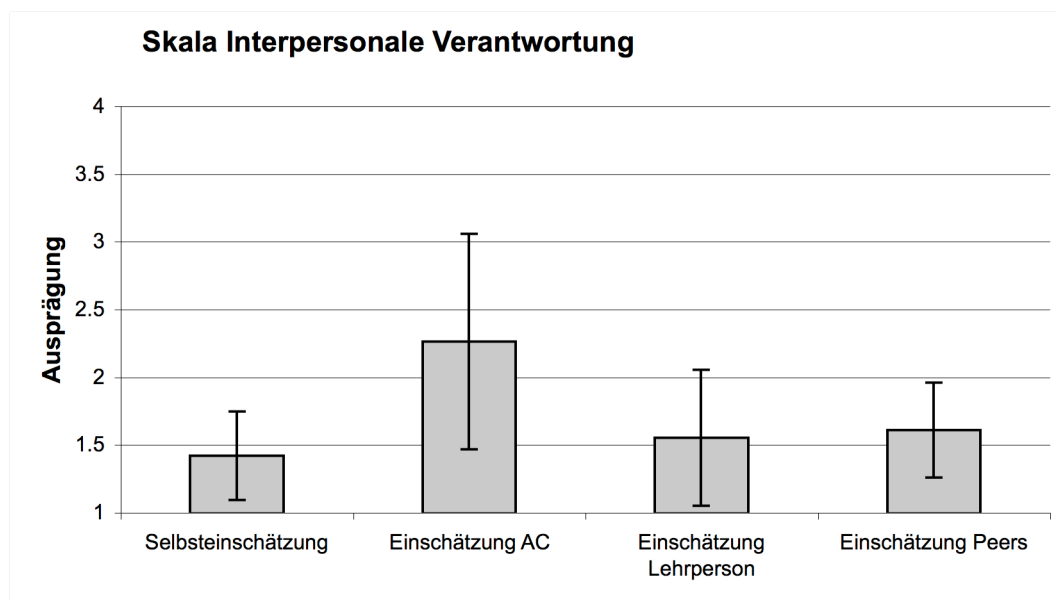


Abbildung 12: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur «Interpersonale Verantwortung»

Durch den Vergleich der Mittelwerte der Skala mittels Wilcoxon-Test wird ersichtlich, dass einerseits der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei der Selbsteinschätzung positiver ist als derjenige der im AC gewonnenen Fremdeinschätzung, andererseits bei beiden Verfahren die Einschätzungen unterschiedlich streuen. Der Unterschied zwischen den beiden Einschätzungen ist signifikant (Selbsteinschätzung $M=1.42$, $SD=0.32$, $N=40$; Assessment $M=2.26$, $SD=0.79$, $N=40$, Wilcoxon, Selbstbeurteilung vs. AC-Beurteilung, Mean Rank 11.50/22.09, $p<0.01$).

Von den 40 Befragten schätzen sich 6 Jugendliche in Bezug auf die «Interpersonale Verantwortung» schlechter ein, 33 besser und 1 genau gleich. Alle 6 Jugendlichen, die sich schlechter einschätzen, als sie im AC eingeschätzt wurden, sind Mittelschüler/-innen (3 Frauen, 3 Männer). In der Abbildung 13 sind die Daten der Selbsteinschätzung und der Beurteilung im AC abgebildet.

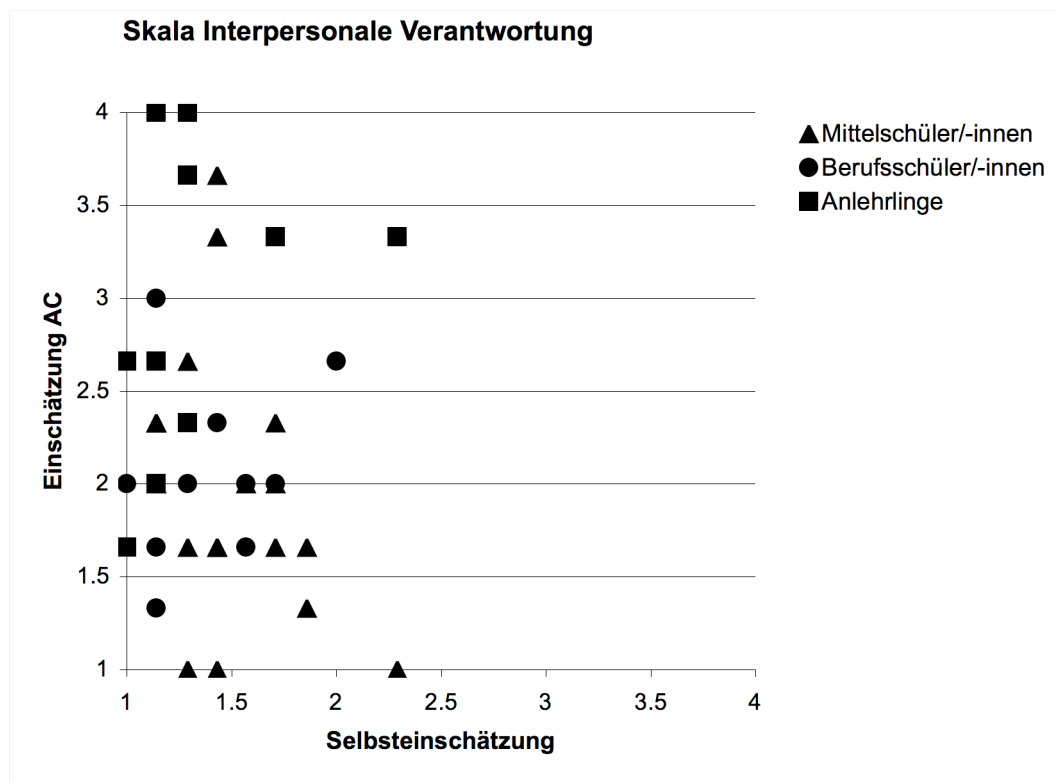


Abbildung 13: Streudiagramm zur Skala «Interpersonale Verantwortung» der Selbsteinschätzung und AC-Beurteilung der Gesamtstichprobe (N=40)

In der Tabelle 23 sind die Korrelationswerte zwischen Selbsteinschätzung und Fremdbeurteilung im AC der «Interpersonalen Verantwortung» dargestellt. Die Gesamtstichprobe betrachtend, bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der AC-Fremdeinschätzung. Nach Geschlecht und/ oder Bildung differenziert, konnten zudem keine signifikanten Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung im AC gefunden werden. Die Korrelationen zwischen den beiden Verfahren bei den weiblichen Anlehrlingen ist hoch ($r=0.58$), jedoch nicht signifikant. Auffallend sind die vielen negativen Korrelationen.

Tabelle 23: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Interpersonale Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	-0.14	p = 0.35	40
Frauen	0.08	p = 0.73	20
Männer	-0.37	p = 0.10	20
Mittelschüler/innen insgesamt	-0.35	p = 0.15	18
Mittelschülerinnen	-0.09	p = 0.78	10
Mittelschüler	-0.66	p = 0.07	8
Berufsschüler/innen	0.08	p = 0.80	12
Berufsschülerinnen	0.80	p = 0.20	4
Berufsschüler	-0.38	p = 0.34	8
Anlehrlinge insgesamt	0.46	p = 0.17	10
Weibl. Anlehrlinge	0.58	p = 0.22	6
Männl. Anlehrlinge	0.05	p = 0.94	4

Ein Mittelwertvergleich zeigt auf, dass die AC-Beurteilungen signifikant negativer sind als diejenigen der Lehrpersonen (Assessment $M=2.26$, $SD=0.79$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.55$, $SD=0.50$, $N=40$, Wilcoxon, Selbstbeurteilung vs. Lehrpersonenbeurteilung, Mean Rank 20.29/10.80, $p<0.01$) (siehe Abbildung 12).

Die Beurteilungen der Beobachtenden im AC und der Lehrpersonen korrelieren bei keiner der untersuchten Gruppe. In der Tabelle 24 sind die Korrelationskoeffizienten und die p-Werte nach Gruppen wiedergegeben. Die Korrelationskoeffizienten zwischen den Einschätzungen der beiden Verfahren sind durchweg niedrig oder sogar negativ.

Tabelle 24: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonale Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	-0.17	p = 0.32	35
Frauen	-0.21	p = 0.41	17
Männer	-0.13	p = 0.59	18
Mittelschüler/innen insgesamt	-0.06	p = 0.80	18
Mittelschülerinnen	-0.03	p = 0.91	10
Mittelschüler	0.08	p = 0.84	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.09	p = 0.76	12
Berufsschülerinnen	0.00	p = 1.00	4
Berufsschüler	-0.26	p = 0.52	8
Anlehrlinge insgesamt	-0.34	p = 0.57	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	2

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Auch ein Vergleich der Mittelwerte der Beurteilungen der Peers und derjenigen im AC zeigt ähnliche Ergebnisse: Die Urteile der Assessoren unterscheiden sich signifikant von den Urteilen der Peers (Assessment $M=2.26$, $SD=0.79$, $N=40$; Peers $M=1.61$, $SD=0.35$, $N=34$, Wilcoxon, Peers vs. AC, Mean Rank 19.33/10.78, $p<0.01$) (siehe Abbildung 12). Die Urteile der Peers sind wohlwollender als die Urteile der Assessoren.

Beim Vergleich der Daten, welche durch die Beobachtenden im AC gewonnen wurden und der Daten der Peers lassen sich bei keiner Gruppe signifikante Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Einschätzungen erkennen, obwohl die Korrelationen bei der Gruppe der Berufsschülerinnen und der Gruppe der Anlehrlinge insgesamt relativ eng, aber nicht signifikant sind ($r_s=0.80$, n.s., $N=4$, bzw. $r_s=0.73$, n.s., $N=4$). Die Korrelationen zwischen den AC- und den Peerbeurteilungen sind in der Tabelle 25 abgebildet.

Tabelle 25: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der Skala «Interpersonale Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.02	$p = 0.90$	34
Frauen	-0.04	$p = 0.87$	17
Männer	0.19	$p = 0.46$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.16	$p = 0.52$	18
Mittelschülerinnen	0.30	$p = 0.38$	10
Mittelschüler	-0.01	$p = 0.97$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.16	$p = 0.60$	12
Berufsschülerinnen	0.80	$p = 0.20$	4
Berufsschüler	0.11	$p = 0.77$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.73	$p = 0.26$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Unterschied der Mittelwerte der Selbstbeurteilungen und der Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen ist nicht signifikant (Lehrpersonen $M=1.55$, $SD=0.50$, $N=35$; Selbsteinschätzung $M=1.42$, $SD=0.32$, $N=40$, Wilcoxon, Selbsteinschätzung vs. Lehrpersonen, Mean Rank 15.75/19.06, $p=0.44$) (siehe Abbildung 12). In der Tabelle 26 sind die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen dargestellt. Die engste Korrelation kann bei der Gruppe der Mittelschülerinnen beobachtet werden ($r_s=0.57$, n.s., $N=18$).

Tabelle 26: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonale Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.25	$p = 0.30$	35
Frauen	0.42	$p = 0.08$	17
Männer	0.20	$p = 0.42$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.34	$p = 0.16$	18
Mittelschülerinnen	0.57	$p = 0.08$	10
Mittelschüler	0.29	$p = 0.48$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.22	$p = 0.49$	12
Berufsschülerinnen	0.44	$p = 0.55$	4
Berufsschüler	0.03	$p = 0.92$	8
Anlehrlinge insgesamt	-0.15	$p = 0.80$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	2

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Auch der Unterschied zwischen dem Mittelwert der Selbstbeurteilung und der Fremdbeurteilung der Peers bei der Gesamtstichprobe ist signifikant (Peers $M=1.61$, $SD=0.35$, $N=34$; Selbsteinschätzung $M=1.42$, $SD=0.32$, $N=40$, Wilcoxon, Peers vs. Selbsteinschätzung, Mean Rank 15.33/18.68, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 12).

Der Vergleich zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Peers lässt bei zwei Gruppen hoch signifikante Korrelationen erkennen: bei den Berufsschülerinnen ($r_s = -1.00$, $p < 0.01$, $N=4$) und den Anlehrlingen insgesamt ($r_s = 1.00$, $p < 0.01$, $N=4$). Auch bei der Gruppe der Mittelschülerinnen ist eine signifikante Korrelation erkennbar ($r_s = 0.74$, $p \leq 0.05$, $N=10$). Die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Einschätzung der Peers sind in der Tabelle 27 abgebildet.

Tabelle 27: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der Skala «Interpersonale Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.21	$p = 0.21$	34
Frauen	0.13	$p = 0.60$	17
Männer	0.24	$p = 0.35$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.40	$p = 0.09$	18
Mittelschülerinnen	0.74	$p \leq 0.05^*$	10
Mittelschüler	0.13	$p = 0.74$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.09	$p = 0.77$	12
Berufsschülerinnen	-1.00	$p < 0.01^{**}$	4
Berufsschüler	0.25	$p = 0.55$	8
Anlehrlinge insgesamt	1.00	$p < 0.01^{**}$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation.

Es besteht kein signifikanter Unterschied zwischen den Mittelwerten der Beurteilungen der Peers und derjenigen der Lehrpersonen bei der Gesamtstichprobe (Lehrpersonen $M=1.55$, $SD=0.50$, $N=35$; Peers $M=1.61$, $SD=0.35$, $N=34$, Wilcoxon, Peers vs. Lehrpersonen, Mean Rank 13.19/17.26, $p=0.21$) (siehe Abbildung 12).

Die Korrelationen zwischen den Beurteilungen der Peers und der Lehrpersonen sind in der Tabelle 28 festgehalten. Vergleicht man die Beurteilungen der Peers mit denjenigen der Lehrpersonen, so wird eine stark signifikante Korrelation bei der Gesamtstichprobe deutlich ($r_s=0.47$, $p<0.01$, $N=34$). Eine signifikante Korrelation ist bei der Gruppe der Mittelschüler/innen erkennbar ($r_s=0.52$, $p\leq 0.05$, $N=18$). Eine enge Korrelation, die jedoch nicht signifikant ist, zeigt sich bei den Mittelschülern deutlich ($r_s=0.58$, $p=0.13$, $N=18$).

Tabelle 28: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Interpersonalen Verantwortung»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.47	$p < 0.01^{**}$	34
Frauen	0.27	$p = 0.28$	17
Männer	0.41	$p = 0.10$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.52	$p \leq 0.05^*$	18
Mittelschülerinnen	0.43	$p = 0.21$	10
Mittelschüler	0.58	$p = 0.13$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.26	$p = 0.40$	12
Berufsschülerinnen	-0.44	$p = 0.55$	4
Berufsschüler	0.12	$p = 0.76$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.31	$p = 0.68$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet hoch signifikanter Zusammenhang, * bedeutet signifikanter Zusammenhang.

Es wurde mittels des GLM bei normalverteilten Daten oder dem nicht parametrischen Kruskal-Wallis-Test für nicht-normalverteilte Daten analysiert, ob Geschlecht oder Bildungsniveau der Teilnehmenden einen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen haben. In der Gruppe der Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen finden sich keine Effekte, weder bei der Selbstbeurteilung (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.78$, $df=1$, $N=30$, $p=0.18$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.01$, $df=1$, $N=30$, $p=0.90$), noch bei der Beurteilung durch Assessoren (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.12$, $df=1$, $N=30$, $p=0.29$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.02$, $df=1$, $N=30$, $p=0.87$), noch bei der Beurteilung durch Peers (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.20$, $df=1$, $N=30$, $p=0.65$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=1.3$, $df=1$, $N=30$, $p=0.24$). Interessanterweise hat das Geschlecht der zu Beurteilenden bei den Lehrpersonen einen Effekt auf deren Beurteilung (Effektgrösse 0.27), nicht aber das Bildungsniveau (Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=8.7$, $df=1$, $N=30$, $p \leq 0.05$, Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.46$, $df=1$, $N=30$, $p=0.50$).

Unter Berücksichtigung der Gruppe der Anlehrlinge ergibt sich folgendes Bild: Weder Geschlecht noch Bildungsniveau haben einen Effekt auf die Beurteilung durch Peers (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.74$, $df=2$, $N=34$, $p=0.69$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=2.97$, $df=1$, $N=34$, $p=0.08$) oder auf die Selbstbeurteilung

(Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=4.39$, $df=2$, $N=40$, $p=0.11$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.17$, $df=1$, $N=40$, $p=0.68$). Das Geschlecht, nicht aber die Bildung der Probanden hat jedoch einen Effekt von 0.32 auf die Beurteilung durch die Lehrpersonen (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.35$, $df=2$, $N=35$, $p=0.51$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=13.08$, $df=1$, $N=35$, $p\leq 0.05$). Bei der Beurteilung durch die Assessoren hat das Bildungsniveau, nicht aber das Geschlecht einen Effekt mit der Grösse von 0.31 (Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=9.37$, $df=2$, $N=40$, $p\leq 0.05$, Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.03$, $df=1$, $N=40$, $p=0.85$).

Zusammengefasst kann man sagen, dass bei den Selbsteinschätzungen die höchsten positiven Werte ausgewiesen werden. Die Peers urteilen kritischer bezüglich der Kompetenz der «Interpersonalen Verantwortung» der Teilnehmenden. Die Urteile der Lehrpersonen liegen zwischen den Beurteilungen der Probanden und der Peers. Die Einschätzungen der Assessoren sind die am wenigsten wohlwollenden. Somit kann die Hypothese 2 für diese Kompetenz angenommen werden.

Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung im AC bei der Kompetenz der Interpersonalen Verantwortung. Stark signifikante Korrelationen sind zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung durch die Peers bei den Berufsschülerinnen, den Anlehrlingen und den weiblichen Anlehrlingen sichtbar. Bei den Mittelschülerinnen ist derselbe Zusammenhang signifikant. Hypothese 1, die Selbstbeurteilung steht nicht in einem Zusammenhang mit der Fremdbeurteilung, kann nur zum Teil angenommen werden.

Bei der Gruppe der Mittelschüler/innen insgesamt ist die Korrelation zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen signifikant und bei der Gesamtstichprobe stark signifikant. Hypothese 3 kann in diesem Fall verworfen werden.

Bei den Lehrpersonen konnte ein schwacher Effekt des Geschlechts der Probanden auf die Beurteilung, bei den Assessoren ein schwacher Effekt des Bildungsniveaus der Probanden auf die Beurteilung der Skala «Interpersonale Verantwortung» der Anlehrlinge erkannt werden.

3.2.5 Initiative, Engagement und Volition

In der Abbildung 14 sind die Mittelwerte und die Streuungen der verschiedenen Einschätzungen (Selbst-, Fremdeinschätzung durch AC, Lehrpersonen und Peers) zur «Initiative, Engagement und Volition» dargestellt, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC).

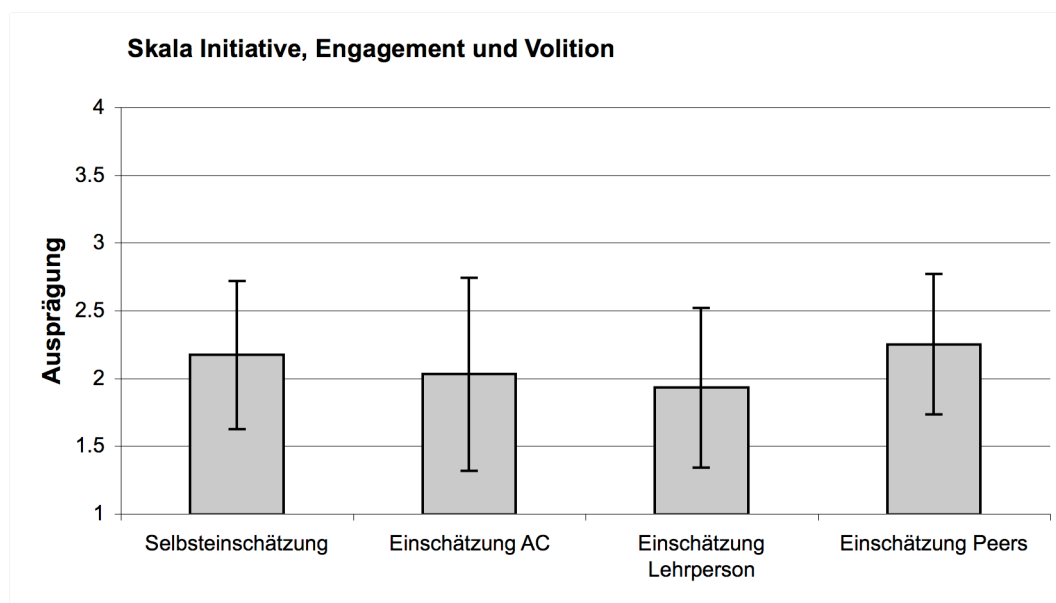


Abbildung 14: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Durch den Vergleich der Mittelwerte der «Initiative, Engagement und Volition» mittels Wilcoxon-Test ist ersichtlich, dass sich die Unterschiede der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei der Selbsteinschätzung und der Einschätzung durch das AC nicht signifikant voneinander unterscheiden (Selbsteinschätzung $M=2.17$, $SD=0.54$, $N=40$; Assessment $M=2.03$, $SD=0.71$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. AC-Einschätzung, 25.08/15.93, $p=0.21$).

Von den 40 Befragten schätzen sich 20 Jugendliche in Bezug auf die «Initiative, Engagement und Volition» schlechter, 20 besser ein als sie im AC eingeschätzt wurden. Von den 20 Jugendlichen, die sich schlechter einschätzen, besuchen 14 die Mittelschule, (5 Frauen, 9 Männer), 5 die Berufsschule (1 Frau, 4 Männer) und ein Lehrling absolviert eine Anlehre (1 Mann). In der Abbildung 15 sind die Daten der Selbsteinschätzung und der Beurteilung im AC abgebildet.

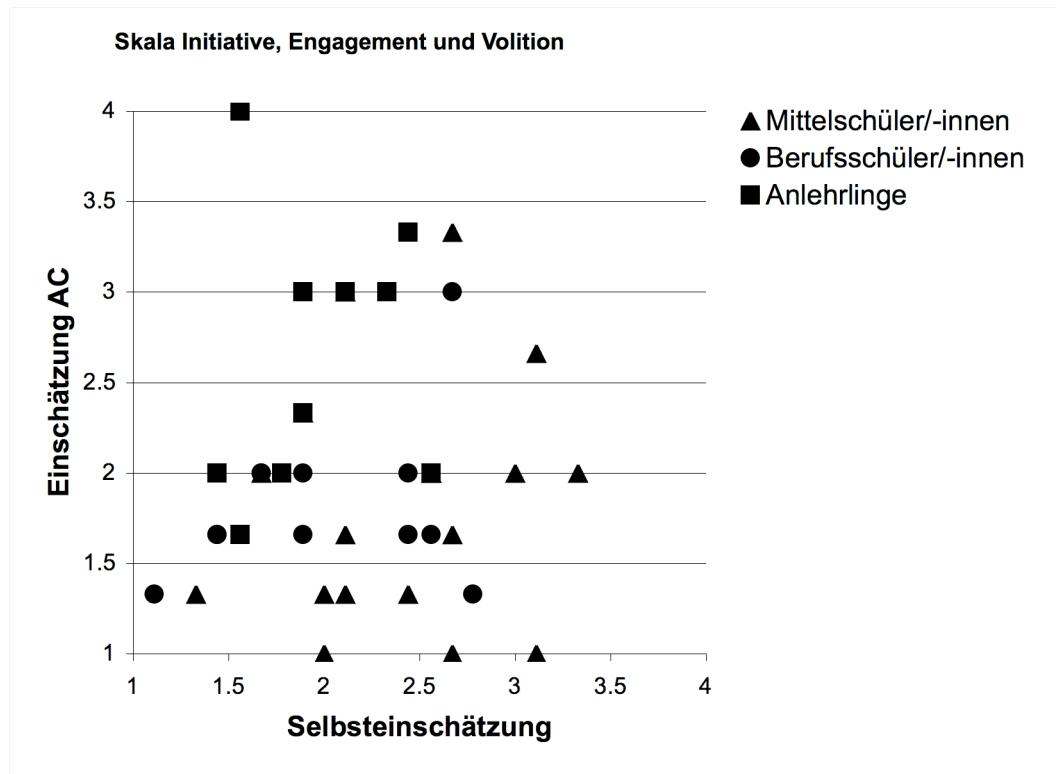


Abbildung 15: Streudiagramm zur Skala «Initiative, Engagement und Volition» der AC- und der Selbsteinschätzung der Gesamtstichprobe (N=40)

Die Selbstbeurteilung aller Teilnehmenden der «Initiative, Engagement und Volition» korreliert nicht signifikant mit der Fremdbeurteilung im AC. Nach Geschlecht und/oder Bildung differenziert konnten zudem keine signifikanten Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung im AC gefunden werden, ausser bei der Gruppe der weiblichen Anlehrlinge ($r_s=0.85$, $p \leq 0.05$, $N=6$). Die Darstellung der Korrelationen zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung im AC findet sich in der Tabelle 29.

Tabelle 29: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.05	$p = 0.79$	40
Frauen	0.29	$p = 0.21$	20
Männer	-0.09	$p = 0.68$	20
Mittelschüler/innen insgesamt	0.14	$p = 0.58$	18
Mittelschülerinnen	0.30	$p = 0.40$	10
Mittelschüler	0.23	$p = 0.59$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.16	$p = 0.60$	12
Berufsschülerinnen	0.63	$p = 0.36$	4
Berufsschüler	0.00	$p = 1.00$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.27	$p = 0.44$	10
Weibl. Anlehrlinge	0.85	$p \leq 0.05^*$	6
Männl. Anlehrlinge	-0.80	$p = 0.20$	4

Bemerkung: * bedeutet signifikanter Zusammenhang

Der Mittelwert der Beurteilungen im AC unterscheidet sich nicht signifikant von demjenigen der Lehrpersonen (Assessment $M=2.03$, $SD=0.71$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.93$, $SD=0.58$, $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen- vs. AC-Einschätzung, 17.97/16.19, $p=0.84$) (siehe Abbildung 14).

Die Beurteilungen im AC korrelieren mit denjenigen der Lehrpersonen nicht signifikant. Auch nach Bildungsniveau und Geschlecht unterschieden, korrelieren die Daten nicht signifikant miteinander. In der Tabelle 30 sind diese Korrelationen abgebildet.

Tabelle 30: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	-0.13	p = 0.44	34
Frauen	-0.16	p = 0.53	17
Männer	-0.03	p = 0.90	17
Mittelschüler/innen insgesamt	-0.04	p = 0.86	18
Mittelschülerinnen	0.05	p = 0.87	10
Mittelschüler	0.07	p = 0.85	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.37	p = 0.23	12
Berufsschülerinnen	-0.63	p = 0.36	4
Berufsschüler	-0.30	p = 0.46	8
Anlehrlinge insgesamt	0.33	p = 0.66	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Mittelwerte der Beurteilungen im AC unterscheidet sich signifikant von demjenigen der Peers (Assessment $M=2.03$, $SD=0.71$, $N=40$; Peers $M=2.25$, $SD=0.51$, $N=33$, Wilcoxon, Mean Rank Peers- vs. AC-Einschätzung, 12.36/18.67, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 14), wobei die Assessoren wohlwollender beurteilen als die Peers.

Es bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen den Einschätzungen des AC und den Beurteilungen der Peers, wenn auch verschiedene, hohe Korrelationen beobachtet werden können. In der Tabelle 31 sind die Korrelationen zwischen AC-Beurteilungen und Beurteilungen durch Peers abgebildet.

Tabelle 31: Korrelationen zwischen Fremdbeurteilung im AC und durch die Peers bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.25	$p = 0.15$	33
Frauen	0.41	$p = 0.09$	17
Männer	0.17	$p = 0.53$	16
Mittelschüler/innen insgesamt	0.33	$p = 0.19$	17
Mittelschülerinnen	0.51	$p = 0.12$	10
Mittelschüler	0.37	$p = 0.40$	7
Berufsschüler/innen insgesamt	0.21	$p = 0.51$	12
Berufsschülerinnen	0.63	$p = 0.36$	4
Berufsschüler	-0.05	$p = 0.89$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.63	$p = 0.36$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Mittelwert der Selbstbeurteilung unterscheidet sich signifikant von demjenigen der Lehrpersonen (Selbsteinschätzung $M=2.17$, $SD=0.54$, $N=40$; Lehrpersonen $M=1.93$, $SD=0.58$; $N=34$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Lehrpersoneneinschätzung, 19.99/13.50, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 14), wobei die Lehrpersonen wohlwollender beurteilen als die Teilnehmenden.

Es bestehen zwei signifikante Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen: bei der Gruppe der Mittelschüler/innen und bei den Berufsschülerinnen, wobei die stark signifikante Korrelation negativ ist. In der Tabelle 32 sind die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen abgebildet.

Tabelle 32: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.19	$p = 0.26$	33
Frauen	0.01	$p = 0.97$	17
Männer	0.35	$p = 0.16$	16
Mittelschüler/innen insgesamt	0.58	$p \leq 0.05^*$	17
Mittelschülerinnen	0.41	$p = 0.23$	10
Mittelschüler	0.47	$p = 0.24$	7
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.18	$p = 0.55$	12
Berufsschülerinnen	-1.00	$p < 0.01^{**}$	4
Berufsschüler	0.12	$p = 0.77$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.31	$p = 0.68$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation, ** stark signifikante Korrelation.

Durch den Mittelwertvergleich mittels Wilcoxon-Test zeigt sich, dass die Einschätzungen der Peers sich nicht signifikant von denjenigen der Teilnehmenden unterscheiden (Selbsteinschätzung $M=2.17$, $SD=0.54$, $N=40$; Peers $M=2.25$, $SD=0.51$, $N=33$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Peereinschätzung, 16.00/17.83, $p=0.47$) (siehe Abbildung 14).

Eine signifikante Korrelation besteht zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der Gesamtstichprobe ($r_s=0.38$, $p \leq 0.05$, $N=34$). Nach Geschlecht und Bildung unterschieden, bestehen keine signifikanten Korrelationen zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung durch die Peers. Enge, jedoch nicht signifikante Korrelationen bestehen bei der Gruppe der Mittelschüler/innen insgesamt ($r_s=0.44$, $p=0.07$, $N=17$) und der Mittelschülerinnen ($r_s=0.50$, $p=0.13$, $N=10$). Diese Korrelationen sind in der Tabelle 33 zusammengestellt.

Tabelle 33: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Peers bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.38	$p \leq 0.05^*$	34
Frauen	0.36	$p = 0.16$	17
Männer	0.31	$p = 0.23$	16
Mittelschüler/innen insgesamt	0.44	$p = 0.07$	17
Mittelschülerinnen	0.50	$p = 0.13$	10
Mittelschüler	0.32	$p = 0.48$	7
Berufsschüler/innen insgesamt	0.24	$p = 0.44$	12
Berufsschülerinnen	0.20	$p = 0.80$	4
Berufsschüler	0.16	$p = 0.69$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.08	$p = 0.20$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikanter Zusammenhang.

Der Mittelwertvergleich mittels Wilcoxon-Test der Einschätzungen der Peers mit denjenigen der Lehrpersonen ist signifikant (Lehrpersonen $M=1.93$, $SD=0.58$, $N=34$; Peers $M=2.25$, $SD=0.51$, $N=33$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen- vs. Peereinschätzung, 12.11/17.59, $p<0.01$) (siehe Abbildung 14). Die Lehrpersonen beurteilen die Teilnehmenden wohlwollender als die Peers diese beurteilen.

Die Einschätzungen der Peers korrelieren mit den Einschätzungen der Lehrpersonen bei keiner der untersuchten Gruppen. Diese Korrelationen sind in der Tabelle 34 wiedergegeben.

Tabelle 34: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Initiative, Engagement und Volition»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.23	$p = 0.20$	33
Frauen	0.27	$p = 0.29$	17
Männer	0.18	$p = 0.50$	16
Mittelschüler/innen insgesamt	0.32	$p = 0.20$	17
Mittelschülerinnen	0.43	$p = 0.21$	10
Mittelschüler	-0.12	$p = 0.78$	7
Berufsschüler/innen insgesamt	0.05	$p = 0.86$	12
Berufsschülerinnen	-0.20	$p = 0.80$	4
Berufsschüler	0.25	$p = 0.54$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.63	$p = 0.36$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Mittels GLM oder dem nonparametrischen Kruskal-Wallis-Test konnte festgestellt werden, dass weder Geschlecht noch Bildungsniveau der Berufsschüler/innen und Mittelschüler/innen einen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen haben (Selbsteinschätzung: Geschlecht $F(1/26)=0.39$, n.s., Bildung $F(1/26)=3.75$, n.s. AC-Einschätzung: Geschlecht $F(1/26)=2.72$, n.s., Bildung $F(1/26)=0.13$, n.s. Lehrperson: Geschlecht Kruskal-Wallis, $\chi^2=2.07$, $df=1$, $N=30$, $p=0.15$; Bildung Kruskal-Wallis, $\chi^2=0.02$, $df=1$, $N=30$, $p=0.88$).

Unter Berücksichtigung der Gruppe der Anlehrlinge ist ein Effekt der Grösse 0.16 der Bildung bei der Selbsteinschätzung (Bildung $F(1/34)=3.37$, $p \leq 0.05$) und der Einschätzung durch Assessoren (Bildung $F(2/34)=7.3$, $p \leq 0.05$, Effektgrösse 0.30) erkennbar.

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Lehrpersonen wie auch die Assessoren die Teilnehmenden positiver bewerten als die Teilnehmenden sich selbst oder als sie von den Peers eingeschätzt werden. Hypothese 2 muss also verworfen werden.

Es ist eine signifikante Korrelation zwischen der Selbstwahrnehmung und der Fremdbeurteilung im AC bei den weiblichen Anlehrlingen erkennbar. Somit muss

bei dieser Gruppe die Hypothese 1 verworfen werden. Eine weitere signifikante Korrelation ist bei der Gesamtstichprobe zwischen der Selbst- und der Fremdwahrnehmung durch die Peers erkennbar.

Die beiden Fremdbeurteilungen der Peers und der Lehrpersonen weisen keine signifikanten Korrelationen auf. Hypothese 3 kann nur bedingt angenommen werden.

Das Bildungsniveau hat sowohl einen schwachen Effekt auf die Selbstbeurteilung wie auch auf die Beurteilung durch die Assessoren bei der Gruppe der Anlehrlinge.

3.2.6 Kommunikationsfähigkeit

In der Abbildung 16 sind die Mittelwerte und die Streuungen der verschiedenen Einschätzungen (Selbst-, Fremdeinschätzung durch AC, Lehrpersonen und Peers) dargestellt, wobei 1 die höchste Wertung beinhaltet («trifft genau zu» im Fragebogen und «ausgesprochene Stärke» im AC) und 4 die niedrigste («trifft überhaupt nicht zu» im Fragebogen und «signifikanter Entwicklungsbedarf» im AC).

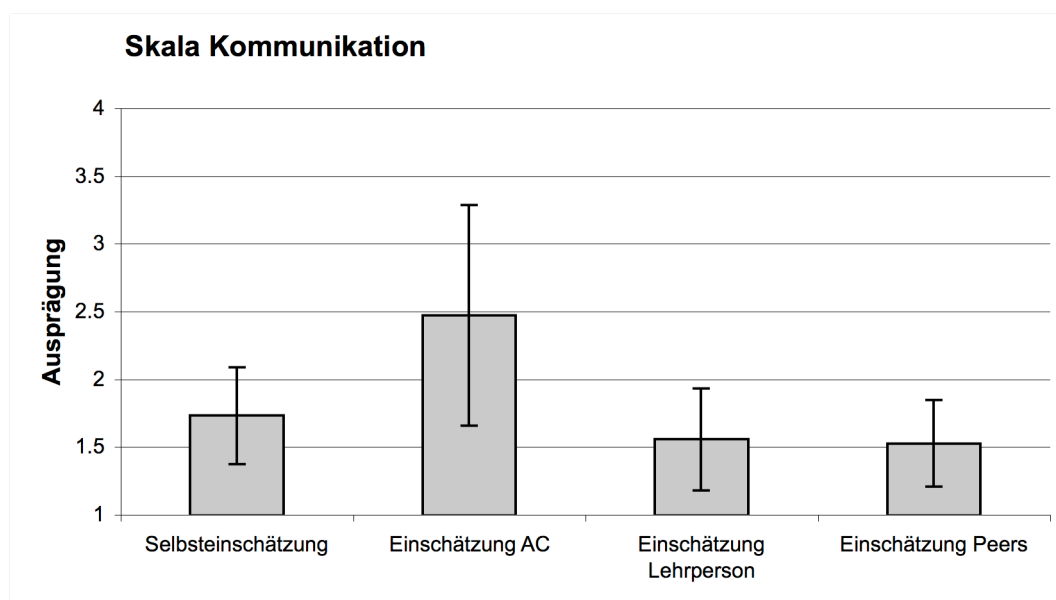


Abbildung 16: Übersicht der Mittelwerte und Streuungen der verschiedenen Einschätzungen zur Skala der «Kommunikationsfähigkeit»

Durch den Vergleich der Mittelwerte mittels Wilcoxon-Test wird ersichtlich, dass einerseits der Mittelwert der Gesamtstichprobe bei der Selbsteinschätzung höher ist als derjenige des im AC gewonnen Wertes, andererseits, dass bei beiden Verfahren

die Einschätzungen unterschiedlich streuen. Der Unterschied zwischen den beiden Einschätzungen ist signifikant (Selbsteinschätzung $M=1.73$, $SD=0.35$, $N=40$; Assessment $M=2.43$, $SD=0.81$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. AC-Einschätzung, 10.50/21.53, $p<0.01$). Die Teilnehmenden beurteilen sich selbst positiver als die Assessoren sie beurteilen.

Von den 40 Befragten schätzen sich 7 Jugendliche in Bezug auf die «Kommunikationsfähigkeit» schlechter ein als sie im AC eingeschätzt wurden, 31 besser und 2 genauso. Von den 7 Jugendlichen, die sich schlechter einschätzen, sind 4 Mittelschüler/innen (1 Frau, 3 Männer) und 3 Berufsschüler (3 Männer). In der Abbildung 17 sind die Daten der Selbsteinschätzung und der Beurteilung im AC abgebildet.

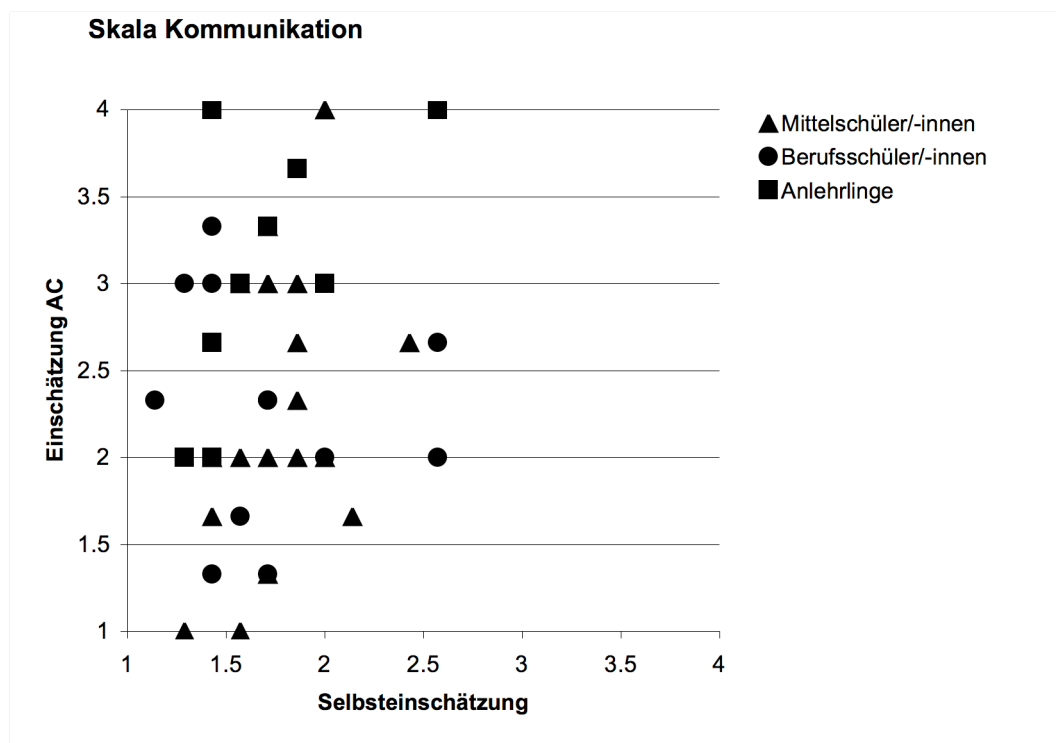


Abbildung 17: Streudiagramm zur Skala «Kommunikationsfähigkeit» der AC-Beurteilung und der Selbsteinschätzung der Gesamtstichprobe ($N=40$)

Die Selbstbeurteilung der Gesamtstichprobe der «Kommunikationsfähigkeit» korreliert nicht mit der Fremdbeurteilung im AC. Nach Geschlecht und Bildungsniveau unterschieden, sind die Korrelationen bei der Gruppe der Frauen ($r_s=0.45$, $p\leq 0.05$, $N=20$), der Mittelschülerinnen ($r_s=0.72$, $p\leq 0.05$, $N=10$) und der Mittelschüler/innen insgesamt ($r_s=0.48$, $p\leq 0.05$, $N=18$), bei den Anlehrlingen insgesamt ($r_s=0.63$, $p\leq 0.05$, $N=10$) und bei den weiblichen Anlehrlingen ($r_s=0.93$,

$p < 0.01$, $N=6$) feststellbar. Die Darstellung der Korrelationen zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung im AC findet sich in der Tabelle 35.

Tabelle 35: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung im AC bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.22	$p = 0.17$	40
Frauen	0.45	$p \leq 0.05^*$	20
Männer	0.01	$p = 0.95$	20
Mittelschüler/innen insgesamt	0.48	$p \leq 0.05^*$	18
Mittelschülerinnen	0.72	$p \leq 0.05^*$	10
Mittelschüler	0.13	$p = 0.75$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.29	$p = 0.35$	12
Berufsschülerinnen	0.31	$p = 0.68$	4
Berufsschüler	-0.45	$p = 0.25$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.63	$p \leq 0.05^*$	10
Weibl. Anlehrlinge	0.93	$p < 0.01^{**}$	6
Männl. Anlehrlinge	0.39	$p = 0.61$	4

Bemerkung: ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation

Der Mittelwert der Beurteilungen der Lehrpersonen unterscheidet sich knapp nicht signifikant von demjenigen der Selbsteinschätzungen (Selbsteinschätzung $M=1.73$, $SD=0.35$, $N=40$; Lehrpersonen $M= 1.55$, $SD=0.37$, $N=35$, Wilcoxon, Mean Rank Selbst- vs. Lehrpersonen-Einschätzung, 19.25/15.88, $p=0.07$) (siehe Abbildung 16).

Es konnten keine signifikanten Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch die Lehrpersonen gefunden werden. In der Tabelle 36 sind die Korrelationskoeffizienten und die p-Werte nach Gruppen wiedergegeben.

Tabelle 36: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.18	$p = 0.27$	35
Frauen	0.12	$p = 0.64$	17
Männer	0.25	$p = 0.30$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.24	$p = 0.33$	18
Mittelschülerinnen	0.11	$p = 0.75$	10
Mittelschüler	0.45	$p = 0.25$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.01	$p = 0.96$	12
Berufsschülerinnen	0.50	$p = 0.50$	4
Berufsschüler	-0.01	$p = 0.98$	8
Anlehrlinge insgesamt	-0.52	$p = 0.36$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	2

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Mittelwert der Beurteilungen im AC unterscheidet sich signifikant von demjenigen der Lehrpersonen (Lehrpersonen $M=1.55$, $SD=0.37$, $N=35$; Assessment $M=2.43$, $SD=0.81$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Lehrpersonen- vs. AC-Einschätzung, 20.63/7.50, $p<0.001$) (siehe Abbildung 16). Die Lehrpersonen beurteilen die Teilnehmenden wohlwollender als die Assessoren.

Die Fremdbeurteilungen im AC korrelieren nicht mit den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen. Auch nach Geschlecht und/oder Bildung unterschieden, sind keine Korrelationen feststellbar. In der Tabelle 37 sind die Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen im AC und den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen abgebildet.

Tabelle 37: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.19	$p = 0.28$	35
Frauen	0.12	$p = 0.65$	17
Männer	0.25	$p = 0.31$	18
Mittelschüler/innen insgesamt	0.23	$p = 0.33$	18
Mittelschülerinnen	0.75	$p = 0.12$	10
Mittelschüler	0.46	$p = 0.25$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	-0.02	$p = 0.96$	12
Berufsschülerinnen	0.50	$p = 0.50$	4
Berufsschüler	-0.00	$p = 0.98$	8
Anlehrlinge insgesamt	-0.53	$p = 0.36$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist.

Der Mittelwert der Beurteilung im AC bei der Gesamtstichprobe unterscheidet sich signifikant von demjenigen der Peers (Peers $M=1.52$, $SD=0.32$, $N=34$; Assessment $M=2.43$, $SD=0.81$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Peers- vs. AC-Einschätzung, $18.00/6.00$, $p<0.001$) (siehe Abbildung 16). Die Peers urteilen wohlwollender als die Assessoren.

Nach Geschlecht und Bildung unterschieden, korrelieren die Fremdbeurteilungen im AC mit den Fremdbeurteilungen durch die Peers bei der Gruppe der Mittelschüler/innen insgesamt signifikant ($r_s=0.47$, $p\leq 0.05$, $N=18$). Bei den Anlehrlingen ist der Korrelationskoeffizient zwar hoch, aber knapp nicht signifikant ($r_s=0.94$, $p=0.051$, $N=4$). In der Tabelle 38 sind die Korrelationen zwischen Fremdbeurteilung im AC und Fremdbeurteilung durch Peers dargestellt.

Tabelle 38: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung im AC und der Fremdbeurteilung durch Peers bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.33	$p = 0.05$	34
Frauen	0.28	$p = 0.27$	17
Männer	0.29	$p = 0.24$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	0.47	$p \leq 0.05^*$	18
Mittelschülerinnen	0.51	$p = 0.12$	10
Mittelschüler	0.24	$p = 0.55$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.18	$p = 0.56$	12
Berufsschülerinnen	-0.31	$p = 0.68$	4
Berufsschüler	0.43	$p = 0.28$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.94	$p = 0.051$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

Der Mittelwertvergleich der Einschätzungen der Peers mit den Selbsteinschätzungen ist signifikant (Peers $M=1.52$, $SD=0.32$, $N=34$; Selbsteinschätzung $M=1.73$, $SD=0.35$, $N=40$, Wilcoxon, Mean Rank Peers- vs. Selbsteinschätzung, 18.50/15.10, $p \leq 0.05$) (siehe Abbildung 16). Die Peers beurteilen die Teilnehmenden positiver als diese sich selbst.

Die Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung durch die Peers sind in der Tabelle 39 dargestellt. Die Einschätzungen der Probanden verglichen mit den Fremdbeurteilungen der Peers korrelieren bei der Gruppe der Frauen signifikant ($r_s=0.50$, $p \leq 0.05$, $N=17$). Zwar sind weitere enge Korrelationen bei der Gruppe der Berufsschülerinnen ($r_s=0.80$, n.s., $N=4$) und der Anlehrlinge ($r_s=0.63$, n.s., $N=4$) zu verzeichnen, diese sind jedoch nicht signifikant.

Tabelle 39: Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung der Jugendlichen und der Fremdbeurteilung durch die Peers bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.12	$p = 0.47$	34
Frauen	0.50	$p \leq 0.05^*$	17
Männer	-0.13	$p = 0.61$	17
Mittelschüler/innen insgesamt	-0.13	$p = 0.61$	18
Mittelschülerinnen	0.30	$p = 0.40$	10
Mittelschüler	-0.34	$p = 0.40$	8
Berufsschüler/innen insgesamt	0.45	$p = 0.14$	12
Berufsschülerinnen	0.80	$p = 0.20$	4
Berufsschüler	0.32	$p = 0.43$	8
Anlehrlinge insgesamt	0.63	$p = 0.38$	4
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. * bedeutet signifikante Korrelation.

Der Mittelwertvergleich der Gesamtstichprobe der Einschätzungen der Peers und der Lehrpersonen ist nicht signifikant (Peers $M=1.52$; $SD=0.32$; $N=34$; Lehrpersonen $M=1.55$; $SD=0.37$; $N=35$, Wilcoxon, Mean Rank Peers- vs. Lehrpersonen-Einschätzung, 11.25/13.17, $p=0.55$) (siehe Abbildung 16).

In der Tabelle 40 sind die Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen durch die Lehrpersonen und die Peers abgebildet. Nach Geschlecht und/oder Bildung unterschieden, sind signifikante Korrelationen bei drei Gruppen feststellbar. Bei den Männern ($r_s=0.61$, $p<0.01$, $N=17$), den Mittelschüler/innen insgesamt ($r_s=0.59$, $p<0.01$, $N=18$) und den Mittelschülern ($r_s=0.82$, $p\leq 0.05$, $N=8$).

Tabelle 40: Korrelationen zwischen der Fremdbeurteilung durch die Peers und durch die Lehrpersonen bei der Skala «Kommunikationsfähigkeit»

Untersuchte Gruppe	r_s	p-Wert	N
Gesamtstichprobe	0.28	$p = 0.10$	34
Frauen	-0.11	$p = 0.65$	17
Männer	0.61	$p < 0.01^{**}$	17
Mittelschüler/innen	0.59	$p < 0.01^{**}$	18
Mittelschülerinnen	0.30	$p = 0.38$	10
Mittelschüler	0.82	$p \leq 0.05^*$	8
Berufsschüler/innen	0.03	$p = 0.91$	12
Berufsschülerinnen	-0.10	$p = 0.89$	4
Berufsschüler	0.12	$p = 0.76$	8
Anlehrlinge	-0.35	$p = 0.56$	5
Weibl. Anlehrlinge	–	–	3
Männl. Anlehrlinge	–	–	1

Bemerkung: Bei den Gruppen der weiblichen und männlichen Anlehrlinge wurden die Korrelationswerte und die p-Werte weggelassen, da aufgrund der kleinen Stichprobenzahl das Ergebnis nicht interpretierbar ist. ** bedeutet stark signifikante Korrelation, * bedeutet signifikante Korrelation.

Es wurde analysiert, ob Geschlecht oder Bildungsniveau der Teilnehmenden einen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen hat. Mittels des GLM bei normalverteilten Daten oder dem nicht parametrischen Kruskal-Wallis-Test für nicht-normalverteilte Daten konnte festgestellt werden, dass weder Geschlecht noch Bildung einen Effekt auf die Beurteilung der Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen haben (Selbstbeurteilung: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.14$, $df=1$, $N=30$, $p=0.70$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.88$, $df=1$, $N=30$, $p=0.34$; AC: Geschlecht $F(1/26)=0.00$, n.s.; Bildung $F(1/26)=0.04$, n.s.; Lehrperson: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.70$, $df=1$, $N=30$, $p=0.40$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.00$, $df=1$, $N=30$, $p=0.97$; Peers: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.29$, $df=1$, $N=30$, $p=0.58$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=0.18$, $df=1$, $N=30$, $p=0.67$).

Wird die Gruppe der Anlehrlinge einbezogen, ist ersichtlich, dass das Bildungsniveau einen Effekt der Grösse 0.23 auf die Beurteilungen der Assessoren hat (Selbstbeurteilung: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.00$, $df=1$, $N=40$, $p=1.0$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.22$, $df=2$, $N=40$, $p=0.54$; AC: Geschlecht $F(1/34)=1.53$, n.s.; Bildung $F(2/34)=5.2$, $p \leq 0.05$; Lehrperson: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=0.14$, $df=1$, $N=35$, $p=0.70$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=2.25$, $df=2$,

N=35, $p=0.32$; Peers: Geschlecht Kruskal-Wallis $\chi^2=1.22$, $df=1$, $N=34$, $p=0.88$; Bildung Kruskal-Wallis $\chi^2=1.40$, $df=2$, $N=34$, $p=0.49$).

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Peers und die Lehrpersonen ähnlich positiv beurteilen, während die Assessoren wiederum am wenigsten wohlwollend beurteilen. Die Selbstbeurteilungen sind zwar positiver als die Einschätzungen der Assessoren, nicht aber positiver als diejenigen der Peers oder Lehrpersonen. Somit muss Hypothese 2 verworfen werden.

Die Selbsteinschätzung korreliert signifikant mit der Fremdbeurteilung im AC bei den Frauen, den Mittelschüler/innen insgesamt, den Mittelschülerinnen, den Anlehrlingen und den weiblichen Anlehrlingen. Hypothese 1 kann also nicht bestätigt werden.

Die Einschätzungen der Peers korrelieren bei den Mittelschüler/innen insgesamt signifikant mit den Beobachtungen im AC. Signifikante Korrelationen sind zwischen der Fremdbeurteilung der Peers und der Selbstbeurteilung bei der Gruppe der Frauen sichtbar. Die beiden Fremdeinschätzungen durch die Peers und die Lehrpersonen weisen bei den Gruppen der Männer und der Mittelschüler/-innen stark signifikante, bei der Gruppe der Mittelschüler signifikante Korrelationen auf. Hypothese 3 muss folglich verworfen werden.

Geschlecht und Bildungsniveau haben keinen Effekt auf die Selbst- und Fremdbeurteilung der Kommunikationsfähigkeit der Teilnehmenden. Unter Berücksichtigung der Gesamtstichprobe und der Gruppe der Anlehrlinge hat das Bildungsniveau bei den Beurteilungen der Anlehrlinge durch die Assessoren einen schwachen Effekt.

3.3 Diskussion

Die Ergebnisse des Vergleiches zweier Methoden zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen zeigen, dass weder durchgehend eine Übereinstimmung zwischen der Selbst- und der Fremdbeurteilung besteht noch die verschiedenen Fremdbeurteilungen miteinander übereinstimmen. Unter gewissen Umständen sind jedoch Übereinstimmungen zwischen den Methoden Beobachtung und Beschreibung, Selbst- und Fremdbeurteilung vorhanden. Es besteht jedoch kein einheitliches Muster, um eine allgemeingültige Interpretation formulieren zu können. Die vorliegenden Ergebnisse müssen deshalb hinsichtlich der Spezifität der Stichprobe, der unterschiedlichen Methoden, der geprüften Kompetenzen und der Versuchsanlage diskutiert und interpretiert werden.

3.3.1 Stichprobe

Während sich die Berufsschüler/innen und die Mittelschüler/innen als eine relativ homogene Gruppe auszeichneten, scherten die Ergebnisse der Anlehrlinge aus und veränderten jeweils das Gesamtergebnis. Schon im Kapitel der Datenerhebung wurde darauf hingewiesen, dass die Gruppe der Anlehrlinge die Fragebogen nicht selbstständig ausfüllen konnte, auf Hilfe der Assessoren angewiesen war und weder die Fragebogen noch die Aufgaben im AC vollständig lösten. Verständnis-, Sprach- und disziplinarische Probleme erschwerten den Prozess der Datenerhebung. Die standardisierte Durchführung des AC als auch der Fragebogenbefragung wurde dadurch schwierig. Die kleine Stichprobe der Anlehrlinge könnte zudem echte Zusammenhänge unentdeckt gelassen haben. Die Ergebnisse der Anlehrlinge sind deshalb mit Einschränkungen zu interpretieren.

3.3.2 Die Beurteilung der internen Konsistenz der Skalen des Fragebogens

Die interne Konsistenz der Skalen, welche mittels Cronbach's α berechnet wurde, ist bei einigen Skalen wie der «Relativen Eigenständigkeit» und der «Initiative, Engagement und Volition» reliabel, bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» und der «Interpersonalen Verantwortung» bedingt reliabel und der «Kommunikationsfähigkeit» wenig reliabel. Eine Diskussion der Ergebnisse der letzten drei Kompetenzen muss diese Voraussetzung berücksichtigen und deshalb allgemeingültige Aussagen relativieren. Langer (1999) wendet ein, dass Skalen mit einer

internen Konsistenz von weniger als 0.70 nicht weiter diskutiert werden sollten, da sie als wenig reliabel bezeichnet werden können. In der vorliegenden Studie werden jedoch auch die wenig reliablen Skalen in die Diskussion einbezogen, da auch die Antworten der heterogenen Gruppe der Anlehrlinge in den Datensatz einbezogen wurden.

3.3.3 Die Beurteilung der Multitrait-Multimethod-Matrix nach Kriterien von von Campell und Fiske

Es sind nicht alle Kriterien, welche von Campell und Fiske (1959) aufgestellt wurden, erfüllt, d.h. es besteht bei einzelnen Kompetenzen und Einschätzungen eine Methodenabhängigkeit:

Die Korrelationskoeffizienten der Validitätsdiagonalen sind nicht durchweg hoch genug und signifikant von Null, was darauf hinweist, dass die Konstrukte mittels verschiedener Methoden nicht äquivalent erfasst wurden (AC/Selbsteinschätzung: Interpersonale Verantwortung: $r = -0.15$, Initiative, Engagement und Volition: $r = 0.04$; AC/Lehrpersoneneinschätzung: Interpersonale Verantwortung: $r = -0.17$, Initiative, Engagement und Volition: $r = -0.13$; AC/Peereinschätzung: Interpersonale Verantwortung: $r = 0.02$). Die konvergente Validität ist somit nur bedingt gegeben.

Die Korrelationskoeffizienten der Validitätsdiagonalen sind nicht immer grösser als die Werte in der entsprechenden Spalte und Zeile innerhalb des heterotrait-heteromethod Dreiecks. Die diskriminante Validität ist nur in 14 von 30 Fällen gegeben.

Innerhalb derselben Methode bestehen Korrelationen zwischen den Traits, vor allem im AC, aber auch in der Selbsteinschätzung, der Peereinschätzung und – am wenigsten – in der Lehrpersoneneinschätzung.

Auch Clausen (2002) konnte in seiner umfangreichen Studie zur Unterrichtsqualität aus verschiedenen Perspektiven keine Methodenunabhängigkeit mittels MTMM-Methode nachweisen, obwohl seine Stichprobe bedeutend grösser war als diejenige der vorliegenden Studie. Imper und Maier (2003) konnten unter Einbeziehung von Fremdbeurteilung in ihrer Studie zur Erfassung von Führungspotential bei Stellungspflichtigen nur in einer von zwölf Dimension konvergente Validität nachweisen. Borman (1974; zit. nach Holzbach, 1978) ging davon aus, dass

MTMM-Analysen ungeeignet sind, wenn, wie in dem vorliegenden Fall, die Beurteilenden unterschiedlichen Hierarchiestufen angehören und unterschiedliche Zugänge zu der zu beurteilenden Person haben. In der vorliegenden Studie bestehen durch die Beurteilungen der Lehrpersonen und Peers unterschiedliche Hierarchiestufen als auch unterschiedliche Zugänge zu den zu beurteilenden Personen. Der Nachweis der konvergenten Validität mittels MTMM-Analyse scheint daher schwierig zu sein.

Albrecht, Glaser und Marks (1964; zit. nach Holzbach, 1978) sind jedoch überzeugt von der MTMM-Analyse, falls die Beurteilenden in der Lage sind, die Konstrukte zu verstehen und zudem mit den Teilnehmenden vertraut sind. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Assessoren und die Lehrpersonen in gleichem Masse mit den Teilnehmenden vertraut waren, was wiederum erklären würde, weshalb der Nachweis der konvergenten Validität nicht bei allen Kompetenzen erbracht werden konnte.

Bei der Anwendung der unterschiedlichen Methoden in dieser Studie wäre es deshalb notwendig gewesen sicherzustellen, dass Peers und Lehrpersonen, welche mit demselben Instrument, einem Fragebogen, befragt werden, die Teilnehmenden gut kennen und die Beantwortung der Fragebogen in einem kontrollierten Setting stattfindet. In der vorliegenden Studie konnte dies jedoch nicht erbracht werden, da der Aufwand, alle Peers und Lehrpersonen der Probanden an einem Ort und zu einem Zeitpunkt zu versammeln technisch und organisatorisch nicht möglich war. Die Beantwortung der Fragebogen durch die Lehrpersonen und Peers erfolgte auf freiwilliger Basis, wobei die Teilnehmenden die Peers und die Lehrpersonen auswählten. Bei einer Folgestudie wären diese wohl eher ungünstige Ausgangslage zu verändern.

3.3.4 Der Effekt des Geschlechts und des Bildungsniveaus auf die Beurteilung

Es konnte kein oder nur bei wenigen Konstrukten ein Effekt der Bildungsniveaus und des Geschlechts der Probanden auf die Beurteilung der Lehrpersonen oder der Peers nachgewiesen werden. Anders war dies bei der Beurteilung durch die Assessoren, hier konnte bei einigen Konstrukten ein Effekt des Bildungsniveaus auf die Beurteilung der Anlehrlinge nachgewiesen werden. Erklärbar wäre dies durch den Frame of reference (Merton, 1995) bei den Assessoren beziehungsweise durch den Bezugsgruppen-Effekt (Schwarzer et al. 1982; Marsh, 1987) bei den

Beurteilungen durch die Peers und die Lehrpersonen. Assessoren vergleichen üblicherweise die Leistungen der Teilnehmenden innerhalb der Gesamtgruppe. Lehrpersonen und Peers hingegen berücksichtigen bei ihrer Beurteilung kaum die Leistungsstärke der Gruppe und ziehen ihre Vergleiche innerhalb der beobachteten Gruppe. Zudem ist der Zweck und das Ziel der verschiedenen Beurteilenden bezüglich ihrer Beurteilung ein anderer oder ein anderes: Assessoren beurteilen entweder im Hinblick auf eine Selektion oder eine Potenzialanalyse, wobei sie ihre Beurteilungen auf eine Anforderungsanalyse abstimmen. Auch Lehrpersonen beurteilen hinsichtlich einer Selektion oder einer individuellen Förderung, es wird aber nur selten deutlich, welche Bezugsnorm die Lehrpersonen verwenden. Ihre Beurteilungen können aufgrund der kriterialen, der sozialen oder der individuellen Norm entstehen (Sacher, 2001). Während für die Assessoren die Beurteilung entlang der Anforderungsanalyse verbindlich ist, ist bei den Lehrpersonen nicht deutlich, welche Norm sie bei der Beurteilung als Massstab verwenden. Peers wiederum wissen kaum, welche Bezugsnorm sie verwenden und es ist anzunehmen, dass hier die soziale Norm, der Vergleich der Fähigkeiten innerhalb der Gruppe der Peers, ausschlaggebend und leitend ist (Flammer & Alsaker, 2002).

Es konnten keine vergleichbaren Studien gefunden werden, in denen der Effekt des Bildungsniveaus auf die Beurteilung der Probanden untersucht wurde. Die kostenintensiven und zeitaufwändigen ACs werden bei grösseren Betrieben von Kaderleuten mit ähnlichem Bildungsniveau durchgeführt. ACs werden an den Volksschulen nicht angewendet. Sie sind aufwändig zu konzipieren und erfordern einen grossen Personaleinsatz, welcher von den Schulen nicht geleistet werden kann. Zwar werden die persönlichen Feedbacks nach einem AC von den Schüler/innen, den Lehrpersonen und den Eltern geschätzt³⁴. Aufwand und Ertrag scheinen jedoch im Ungleichgewicht zu stehen, vor allem, wenn es sich um Schüler/innen aus niedrigen Bildungsniveaus handelt, die Verständnisschwierigkeiten haben, Anweisungen alleine nicht befolgen, Perspektivenwechsel nicht vornehmen und komplexere Handlungsanleitungen selten selbstständig ausführen können. Ein AC ist dann sinnvoll eingesetzt, wenn die Ergebnisse zur Entwicklung und Förderung der Kompetenzen genutzt werden.

³⁴ Die Mittelschüler/innen und die Berufsschüler/innen schätzten die erhaltenen Feedbacks der Assessoren, fragten nach, freuten sich darüber und zeigten grosses Interesse an den Urteilen und Beobachtungen der Assessoren. Die Anlehrlinge fanden den Tag als solches spannend, erinnerten sich kurz nach den Feedbacks jedoch nicht mehr an deren Inhalt.

3.3.5 Korrelation zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung

Es konnte eine mehrheitlich positivere Selbsteinschätzung der Teilnehmenden verglichen mit den Fremdbeurteilungen der Lehrpersonen und der Assessoren gezeigt werden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Holzbach (1978), Podsakoff und Organ (1986), Harris und Schaubroek (1988) und Flammer und Alsaker (2002), die jedoch ihre Ergebnisse auf die Analyse von anderen überfachlichen Kompetenzen, wie Führungsqualität oder fachlichen Leistungen beziehen. Es wird allgemein festgestellt, dass Selbstbeurteilungen meist Überschätzungen sind.

Bei allen untersuchten Kompetenzen ausser der «Interpersonalen Verantwortung» konnte nachgewiesen werden, dass die Einschätzungen der Peers wohlwollender waren als die Selbsteinschätzungen der Teilnehmenden. Dies deckt sich mit den Ergebnissen von Brown (1986), wonach die Selbsteinschätzungen hoch sind, aber die Einschätzungen der Peers noch höher. Die Teilnehmenden wurden gebeten, den Fragebogen durch ihren besten Freund, ihre beste Freundin ausfüllen zu lassen. Es kann angenommen werden, dass die Peers den AC-Teilnehmenden Bestnoten gaben, weil sie ihre Freundin oder ihren Freund nicht negativ beschreiben wollten, vielleicht sogar gemeinsam den Fragebogen ausfüllten und dabei kaum objektiv beurteilten³⁵, oder dass die Peers mit sich selbst verglichen und dabei ihre Selbstein- und -überschätzung als Referenzmass nahmen. Unter Einbeziehung weiterer qualitativer Daten wie z.B. einem Interview mit den Peers hätte man das Zustande-Kommen der Beurteilung wahrscheinlich genauer erfassen können, indem man bei den Peers nach konkreten Situationen, Normen und Werten gefragt hätte. Als Alternative wäre die Befragung der Peers durch Fragebogen unter Aufsicht in Betracht zu ziehen, was aus organisatorischen Gründen jedoch nicht möglich war. Der organisatorische Aufwand wäre deutlich erhöht worden, zudem bestanden keine Anreizmöglichkeiten für die Peers, mehr Aufwand zu leisten.

Es gab aber auch einzelne Schüler/innen, die sich schlechter einschätzten, als sie eingeschätzt wurden, was auch Atwater und Yammarino (1992) und Fox und Dinur (1988) beobachteten. Während eine gewisse Selbstüberschätzung förderlich und adaptiv ist, so lange sie echt und so genannt gesund (Burns, 1976; Epstein, 1984) und nicht übertrieben ist, kann eine Unterschätzung maladaptiv sein. Mit einer

³⁵ Beobachtungsfehler wie der Sympathie-Effekt, die Tendenz zur Milde oder den Effekt der Ähnlichkeit sind hier möglich.

positiven Selbsteinschätzung ist eine höhere Erfolgserwartung gekoppelt (Paulhaus, 1986; Ashford, 1989; Atwater & Yammarino, 1997), während diejenigen, die sich schlechter einschätzen als sie eingeschätzt werden, oft depressive Züge aufweisen und sich noch weiter zurückziehen (Ashford, 1989; Atwater et al. 1989, Flammer & Alsacker, 2002). Für Lehrpersonen sind Schüler/innen, die sich schlechter einschätzen, solche, denen man vermehrt Beachtung und Aufmerksamkeit schenken sollte, damit sie ein besseres Selbstbild aufbauen können und eine Ich-Stärke erfahren und entwickeln können. Deshalb wäre es für die Lehrpersonen wichtig zu erfahren, wie sich die Schüler/innen einschätzen, um Schüler/innen in ihrer Entwicklung und Leistung zu unterstützen und um schliesslich eine Annäherung der beiden Einschätzung zu erzielen.

Die gefundenen Beziehungen bestätigen die Ergebnisse von Landy und Farr (1980), Marsh et al. (1984), Mabe und West (1982), McCrae und Costa (1989), Ashford (1989), Bass (1990), Edwards (1994), Clausen (2002) und Streblow (2004), dass allgemein niedrige, nicht signifikante Korrelationen zwischen der Selbsteinschätzung und der Fremdbeurteilung bestehen.

Aus der präsentierten Studie können folgende Erklärungen für die meist niedrigen Korrelationen zwischen den Selbsteinschätzungen und Fremdeinschätzungen der Lehrpersonen und Peers mittels YAS-Fragebogen und dem AC angeführt werden:

Schüler/innen der untersuchten Sekundarstufe I und II erhielten und erhalten wenig und selten Rückmeldungen zu ihren überfachlichen Kompetenzen. Weder Lehrpersonen noch Peers besprechen zum Beispiel die «Kommunikationsfähigkeit» oder die «Relative Eigenständigkeit» mit den Schüler/innen oder Kolleginnen.

Im Bildungswesen bestehen weder informelle noch formelle Rückmeldungen an die Schüler/innen, die belegen, was beobachtet oder festgestellt und wie dies eingeschätzt wird. Auf der Primarstufe werden in einzelnen Kantonen Zeugnisgespräche geführt, die auch überfachliche Kompetenzen thematisieren. Dabei werden die Methoden der Selbst- und Fremdeinschätzung verwendet. Es wäre interessant zu beobachten, ob diese Schüler/innen sich künftig objektiver und «realistischer» einschätzen, da sie vermehrt auf ihre überfachlichen Kompetenzen aufmerksam gemacht und sensibilisiert wurden, wissen, wie man diese Kompetenzen beurteilen kann und selbst sprachlich in der Lage sind, ihre Kompetenzen zu beurteilen.

Lehrpersonen auf der Sekundarstufe I und II haben nicht immer genügend Möglichkeiten, die überfachlichen Kompetenzen zu beobachten. Vor allem im Fachlehrersystem sehen die Lehrpersonen die Schüler/innen nicht oft genug, um sich ein ausreichendes Bild zu machen. Fehlen zusätzliche Beobachtungsmöglichkeiten bei der Betreuung von Projektarbeiten und im Klassenlager, schmälert dies den Blickwinkel der Lehrpersonen für die Kompetenzeinschätzung der Schüler/innen weiter. Notwendig wäre ein Austausch der verschiedenen Lehrpersonen zu den Kompetenzeinschätzungen der Schüler/innen, damit ähnlich wie im AC, die verschiedenen Beobachtungen zusammengeführt werden können und sich zu einem Globalurteil ergänzen

Peers und Lehrpersonen verfügen selten über Kenntnisse der strukturierten Beobachtung und mögliche Beobachtungsfehler. Folglich basieren ihre Beurteilungen zum Teil auf nicht-strukturierten Beobachtungen, Annahmen, Interpretationen und subjektiven Theorien. In der Folge müssten Lehrpersonen geschult werden um dadurch eine einheitlichere Beurteilung der Kompetenzen zu ermöglichen, sie müssten lernen, wie man soziale und personale Kompetenzen erfassen kann und welche Vor- und Nachteile die einzelnen Methoden bergen.

Die Peers beurteilen ihre Kolleg/innen eher positiv. Wenn die Beurteilung der Peers bei manchen Gruppen in einem bedeutenden Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden steht, weist dies auf eine Intersubjektivität zwischen Probanden und Peers hin. Hier zeigt sich das Phänomen der Bezugs- und Referenzgruppe (Merton, 1995) oder des «big-fish-little-pond» Effektes (Marsh, 1987), wo Jugendliche sich innerhalb ihrer Peergruppe beurteilen und diese Werte und Standards als Vergleichsbezugrahmen herbeiziehen. Verglichen mit den anderen Fremdbeurteilungen kann auch davon ausgegangen werden, dass Probanden, die sich tendenziell überschätzen, vor allem positiv und wohlwollend von den Peers, ihren Freunden, beschrieben werden. Der Effekt der Überschätzung wird somit wiederholt, da beiden die Normen und Werte der Referenzgruppe als Standard dienen.

3.3.6 Zusammenhang der verschiedenen Fremdbeurteilungen

Funder (1987), Harris und Schaubroek (1988) fanden zu anderen überfachlichen Kompetenzen höhere Korrelationen zwischen den verschiedenen Fremdbeurteilungen als zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung. In der vorliegenden Studie konnte dieses Ergebnis bestätigt werden. Es kann zudem ausgesagt werden, dass zwischen den Beurteilungen der Lehrpersonen und der Peers bei allen Kompetenzen höhere und signifikante Zusammenhänge als zwischen den Assessoren und den Peers bestanden.

Oft konnte eine höhere Korrelation zwischen den Selbst- und den Peer-Einschätzungen nachgewiesen werden, so dass nicht generell davon ausgegangen werden kann, dass die Fremdbeurteilungen miteinander höher korrelieren als die Selbst- mit den Fremdeinschätzungen. Die höhere Korrelation zwischen den Einschätzungen der Peers und den Selbsteinschätzungen wie auch der teilweise engere Zusammenhang der Beurteilungen der Peers und der Lehrpersonen kann durch den ähnlichen Bezugsrahmen (Merton, 1995; Marsh, 1987; Schwarzer et al. 1982), durch die gleichsam wenig strukturierte Beobachtung und die erwähnten Beobachtungsfehler erklärt werden.

Im Weiteren werden die Ergebnisse zu den untersuchten überfachlichen Kompetenzen detailliert diskutiert.

3.3.7 Fähigkeit zur Selbstständigkeit

Bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» finden sich die meisten signifikanten Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen durch das AC und durch die Peers. Hingegen schätzen sich die Jugendlichen anders ein, als sie im AC eingeschätzt werden. Dies deckt sich bedingt mit Ergebnissen von Harris und Schaubroek (1988), die höhere Korrelationen zwischen den verschiedenen Fremdbeurteilungen feststellten als zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung. In dem vorliegenden Fall korrelieren die Selbsteinschätzungen zum Teil auch mit den Fremdeinschätzungen der Peers signifikant. Peers und Assessoren schätzen die Teilnehmenden zwar häufig ähnlich ein und auch die Teilnehmenden schätzen sich häufig so ein, wie sie von den Peers beurteilt werden. Da sich die Mittelwerte der Einschätzungen zum Teil jedoch signifikant unterscheiden, kann angenommen werden, dass möglicherweise Zusammenhänge bestehen, diese jedoch unterschiedlicher Art sind. Peers schätzen die Teilnehmenden ähnlich positiv ein,

wie sie sich selbst einschätzen. Die Assessoren beurteilen die Teilnehmenden ähnlich wie die Peers, aber deutlich negativer. Die Peers und die Assessoren gleichen sich jedoch in der Beurteilung der Selbstständigkeit, da sie offenbar ähnliches darunter verstanden haben und ähnliche Beobachtungen machten.

Diskrepanzen in der Wahrnehmung bestehen zwischen den Verfahren der Einschätzung im AC und den Einschätzungen der Lehrpersonen. Auch die Einschätzungen der Lehrpersonen divergieren von denjenigen der Peers. Diese Ergebnisse belegen wieder die niedrige, nicht signifikante Korrelation der verschiedenen Fremdbeurteilungen (Landy & Farr, 1980; Mabe & West, 1982; Ashford, 1989; Wohlers & London, 1989; Bass, 1990; Edwards, 1993, 1994). Fremdeinschätzungen entstehen aufgrund von Wahrnehmungen, die individuell unterschiedlich sind. Die «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» wird von den Lehrpersonen anders beurteilt als von den Assessoren und den Peers. Dies könnte darauf hindeuten, dass innerhalb des schulischen Kontextes die «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» anders wahrgenommen und definiert wird. Die «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» in der Schule scheint von der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» ausserhalb der Schule *inhaltlich* zu divergieren, wobei die ausserschulische «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» von den Fremdbeurteilenden, den Beobachtenden im AC und den Peers ähnlich wahrgenommen wird. Da die Einschätzungen der Lehrpersonen von denjenigen der Peers und der Assessoren unterschiedlich sind, kann hier auch die Frage gestellt werden, wie häufig die Lehrpersonen die Gelegenheit haben, die Schüler/innen bei selbstständigem Arbeiten und Handeln beobachten zu können. Es ist fraglich, ob den Lehrpersonen Fragen zur Befindlichkeit der Schüler/innen³⁶ gestellt werden sollten.

Interessant ist das Ergebnis, dass die Selbstständigkeit der Männer insgesamt und der Mittelschüler/innen von den Peers und den Beobachtenden im AC ähnlich wahrgenommen wurde. Bezogen auf die Mittelwerte werden Männer und Frauen mit höherem Bildungsniveau eher als selbstständig wahrgenommen und/oder zeigen eher selbstständiges Verhalten als Frauen mit geringerem Bildungsgrad. Dies kann darauf hinweisen, dass Frauen mit geringerem Bildungsniveau sich unsicher verhalten, sich weniger zutrauen und wahrscheinlich auch wenig gefördert werden bezüglich ihrer Selbstständigkeit.

³⁶ Wie beispielsweise: «die Schülerin fühlt sich wohl, wenn sie selbstständig arbeitet».

Im Anhang sind in der Tabelle die verschiedenen Korrelationen zwischen den verschiedenen Einschätzungen zur «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» abgebildet.

Weder Geschlecht noch Bildungsniveau der Probanden hatte einen Effekt auf die Beurteilung der Kompetenz «Fähigkeit zur Selbstständigkeit», ausser bei der Gruppe der Anlehrlinge. Bei diesen wird die Beurteilung der Assessoren durch das Bildungsniveau beeinflusst. Die Beurteilung der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» scheint geschlechtsunspezifisch und bildungsunabhängig zu sein wenn man die Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen betrachtet. Die Anlehrlinge hingegen werden von den Assessoren als weniger selbstständig wahrgenommen – eine mögliche Ursache hierfür wäre der erwähnte Referenzgruppeneffekt, wonach die Assessoren innerhalb der Gesamtstichprobe vergleichen und die Anlehrlinge als weniger selbstständig betrachten, da sie auf viel mehr Hilfe beim Lösen der Aufgaben und des Fragebogens angewiesen waren als die anderen Probanden, die keine Verständnisschwierigkeiten und Unsicherheiten zeigten.

3.3.8 Relative Eigenständigkeit

Eine Mehrheit aller Befragten schätzt sich bezüglich der «Relativen Eigenständigkeit» positiver ein, als sie eingeschätzt werden – wiederum ein Ergebnis, das mit den Ergebnissen von Holzbach (1978), Thornton (1980), McEnery, Kulick und Mayer (1982), Brown (1986), Podsakoff und Organ (1986) und Harris und Schaubroek (1988) übereinstimmt. Es finden sich aber auch einzelne Schüler/-innen, die sich unterschätzen, wie auch London und Wohlers (1991) und Atwater und Yammarino (1997) berichten. Wie eingangs erwähnt, überschätzen sich die Befragten bei Selbsteinschätzungen mehrheitlich, was jedoch förderlich sein kann, da sich die Befragten zutrauen, eine Aufgabe zu bewältigen. Eine Unterschätzung weist auf mangelndes Selbstvertrauen hin, was maladaptiv sein kann, da die Befragten nicht davon überzeugt sind, die Aufgabe zu meistern (Flammer & Alsaker, 2002).

Bei der «Relativen Eigenständigkeit» sind signifikante Korrelationen zwischen der Einschätzung im AC und der Selbsteinschätzung der Jugendlichen bei der Gesamtstichprobe, der Gruppe der Frauen und der Mittelschülerinnen zu beobachten – diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen von Funder (1987) und McCrae und Costa (1989) nur zum Teil, wonach Selbsteinschätzungen mit Fremdeinschätzungen meistens keine signifikante Korrelation aufweisen. Dies ist ein inter-

essantes Ergebnis, da eine Vielzahl von Studien zu dem Schluss kommt, dass Fremdeinschätzungen durch Assessoren zu überfachlichen Kompetenzen selten signifikant mit den Selbsteinschätzungen korrelieren. Die Korrelationskoeffizienten von $r=0.48$ bei der Gesamtstichprobe und $r=0.68$ bei der Gruppe der Frauen ist jedoch ein Resultat, welches zeigt, dass Selbsteinschätzungen sehr wohl in einem signifikanten Zusammenhang mit den Fremdeinschätzungen im AC stehen können. Ähnlich wie bei den Einschätzungen der fachlichen Leistungen nähern sich die verschiedenen Einschätzungen mit zunehmender Differenzierungsfähigkeit der Befragten an (Fend, 1994). Erklärt werden könnte dies durch die konstante Rückmeldung der Leistung an die Befragten, das gemeinsame Verständnis über die interne Struktur und die Bedeutung der Kompetenz und/oder die Messung an einer kriterialen Norm, nicht an der sozialen und somit der Referenzgruppe. Bei der Gruppe der Frauen können diese Erklärungen auch für die signifikante Korrelation der Einschätzungen der Peers und der Assessoren aufgeführt werden, da die Peers die Probandinnen ähnlich einschätzten wie die Beobachtenden im AC.

Die Selbst- und Fremdbeurteilung durch Peers weisen signifikante Korrelationen bei der Gesamtstichprobe, den Frauen, den Mittelschüler/innen insgesamt und den Mittelschülerinnen auf. Dies deckt sich mit den erwähnten Resultaten von Brown (1986), wonach Urteile der Peers mit den Selbsteinschätzungen korrelieren, da die Referenzgruppe dieselbe ist.

Die Beurteilungen der Lehrpersonen weisen keine signifikanten Korrelationen mit den Einschätzungen im AC auf. Ein Resultat, das sich mit den Ergebnissen mehrerer Studien deckt (Landy & Farr, 1980; Mabe & West, 1982; Ashford, 1989; Wohlers & London, 1989; Bass, 1990; Edwards, 1993, 1994). Ähnlich wie bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» könnte man dies dadurch erklären, dass die Lehrpersonen nicht oft die Gelegenheit haben, Schüler/innen eigenständig agieren zu sehen und deshalb beispielsweise das YAS-Item wie «Es kommt oft vor, dass der Schüler, die Schülerin als einziger, als einzige, in einer Gruppe einen anderen Standpunkt vertritt» verneinen.

Das Geschlecht und das Bildungsniveau scheinen keinen Effekt auf die verschiedenen Beurteilungen zu haben, ausser bei der Gruppe der Anlehrlinge, bei welcher das Bildungsniveau einen Effekt auf die Assessoren- und die Selbsteinschätzung hat. Dies kann ähnlich wie bei der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»

durch die Referenzgruppe erklärt werden³⁷ oder auch durch die subjektiven Theorien. Anlehrlingen traut man weniger zu als den Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen. Eine weitere Erklärung wäre, dass Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen Chancen sehen, gleiche oder höhere Ziele wie ihre Vorgesetzten zu erreichen und die Gelegenheit erhalten, autonom Arbeiten auszuführen. Die Anlehrlinge hingegen betrachten sich als Auftragnehmende und Arbeitsausführende in einem hierarchisch gestuften Arbeitsprozess und sehen sich auch sprachlich nicht in der Lage, sich durchsetzen zu können.

Die Bestätigung der konvergenten und diskriminanten Validität kann so gedeutet werden, dass sich die «Relative Eigenständigkeit» gut beschreiben lässt und gut beobachtbar ist. Die Beurteilenden, ausgenommen die Lehrpersonen, verfügen über ein ähnliches inhaltliches Verständnis und haben Gelegenheiten, diese Kriterien zu beobachten, obwohl das Konstrukt im Alltagssprachgebrauch wenig etabliert ist und selten verwendet wird. Die Selbstbeurteilung dieser Kompetenz kann folglich unter gewissen Umständen und Bedingungen mit den Fremdeinschätzungen in einem bedeutsamen Zusammenhang stehen.

3.3.9 Interpersonale Verantwortung

Die Ergebnisse der «Interpersonale Verantwortung» unterscheiden sich von den Ergebnissen der anderen vier untersuchten Konstrukten insofern, dass sehr tiefe und sogar negative Korrelationen zwischen den verschiedenen Beurteilungen berechnet wurden.

Die verschiedenen Fremdbeurteilungen korrelieren nicht miteinander, was darauf hinweist, dass keine Beziehung zwischen den Beurteilungen besteht. Die divergierenden Beurteilungen könnten darauf hinweisen, dass jeweils unterschiedliche Aspekte gemessen wurden, was auf eine mangelhafte Konstruktvalidität hinweisen könnte. Es wäre auch möglich, dass die «Interpersonale Verantwortung» von den verschiedenen Beurteilenden unterschiedlich wahrgenommen wurde und die «Interpersonale Verantwortung» keine stabile, situationsunspezifische Kompetenz ist. Denkbar wäre auch, dass im Kontext des AC von den Teilnehmenden ein sozial

³⁷ Assessoren verglichen innerhalb der Gesamtstichprobe, Lehrpersonen innerhalb ihrer Klasse, Peers innerhalb ihrer Peergroup.

erwünschtes Verhalten gezeigt wurde und die Resultate des ACs mit den anderen Einschätzungen aus dem Alltag in verzerrtem Zusammenhang stehen.

Die Einschätzung der Peers ist negativer als die Selbsteinschätzung und als die Einschätzung der Lehrpersonen. Dies entspricht den schon erwähnten Resultaten, dass die Selbsteinschätzung tendenziell positiver ausfällt als die Fremdeinschätzung (Holzbach, 1978; Podsakoff & Organ, 1986; Harris & Schaubroek, 1988). Dass die Selbstbeurteilung positiver ausfällt als die Einschätzung der Peers, deckt sich jedoch nicht mit dem Ergebnis von Brown (1986). Während die Peers die Teilnehmenden in den anderen Kompetenzen wohlwollend beurteilen, schätzen die Peers das Verhalten der Teilnehmenden kritisch und sogar negativer als die Lehrpersonen ein. Dies könnte mit der Aussage von Harter (1999) erklärt werden, dass das Verhalten in den verschiedenen Bezugsgruppen unterschiedlich ist. Die Peers erleben, dass die Teilnehmenden im Tram weder älteren Leuten den Sitz anbieten, noch Hand geboten wird, wenn Kinderwagen über Stufen gehoben werden müssen, während die Lehrpersonen die Schüler/innen als höflich und zukommend einstufen. Entweder fehlt den Lehrpersonen die Gelegenheit, die Schüler/innen im Alltag zu beobachten, oder die Schüler/innen verhalten sich in der Schule gegenüber den Lehrpersonen sozial erwünscht, im Alltag jedoch nicht.

Die höchste, signifikante Korrelation findet sich mit $r=0.47$ zwischen den Beurteilungen der Lehrpersonen und denjenigen der Peers. Während die Peers die Teilnehmenden in den anderen Kompetenzen tendenziell positiver einstufen als die Lehrpersonen, zeigt sich bei der «Interpersonalen Kompetenz» eine signifikante Korrelation zwischen den Lehrpersonen und den Peers. Auch dieses Ergebnis deckt sich mit demjenigen von Funder (1987), dass die Korrelationen zwischen den Fremdbeurteilungen höher sind als die Korrelation zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung. Der Korrelationswert von $r=0.47$ stimmt mit den Ergebnissen von McCrae und Costa (1989) überein, dass die mittleren Korrelationswerte von Fremdbeurteilungen bei $r=0.45$ liegen.

Das Geschlecht hat bei der Beurteilung durch die Lehrpersonen einen Einfluss auf die Beurteilung der «Interpersonalen Kompetenz» – was auch London und Wohlers (1991) und Atwater und Yammarino (1997) zeigen konnten. Erklärt werden kann dies mit den geschlechtsspezifischen Stereotypen: Männern wird generell ein weniger hohes soziales und interpersonales Engagement attestiert als Frauen.

Bei den Assessoren kann ein signifikanter Effekt des Bildungsniveaus auf die Beurteilung festgestellt werden. Dies könnte wiederum mit dem «Frame of reference»-Effekt (Merton, 1995) erklärt werden, wonach die Assessoren ihre Beurteilungen auf die Gesamtstichprobe beziehen und Vergleiche zwischen allen Gruppen zulassen, währenddessen die Lehrpersonen wie auch die Peers innerhalb einer homogenen Gruppe beurteilen.

3.3.10 Initiative, Engagement und Volition

Vergleicht man die Ergebnisse des YAS-Fragebogens mit den AC-Einschätzungen stellt man fest, dass bei dieser Kompetenz die Anzahl der Überschätzungen genauso gross ist, wie die Anzahl der Teilnehmenden, die sich unterschätzten. Dieses Ergebnis entspricht denjenigen von Harris und Schaubroek (1988) und Atwater und Yammarino (1993), welche fanden, dass Selbstbeurteilungen entweder Über- oder Unterschätzungen sind, wobei festgehalten wurde, dass die Anzahl der Selbstüberschätzungen tendenziell grösser ist als die Anzahl der Unterschätzungen. In der Kompetenz der «Initiative, Engagement und Volition» widerspricht die grosse Anzahl der Unterschätzungen diesem Ergebnis. Hier wäre es möglich, dass die im AC beobachteten Kriterien der Kompetenz «Initiative, Engagement und Volition» wie «macht sich sofort an die Arbeit» durch die künstliche Situation im AC positiv beurteilt wird, währenddessen die Teilnehmenden das Pendant im YAS-Fragebogen, das Item «wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne» bejahen, da die beiden Situationen AC und Alltag nicht äquivalent beurteilt werden.

Bei der Gruppe der Anlehrlinge konnte ein signifikanter Effekt der Bildung bei der Selbsteinschätzung und bei der Beurteilung durch die Assessoren festgestellt werden. Erklärbar wäre dies durch die kritische Einschätzung der (eigenen) Fähigkeiten in der Gruppe der Anlehrlinge, die sich als «Rädchen in einem Radwerk» betrachten, und durch die Tatsache, dass sie unterstützt und angeleitet werden mussten um ihre Arbeiten zu Stande und zu Ende bringen. Anlehrlinge erkennen sich scheinbar als diejenigen, die ausführen, aber nicht Initiative ergreifen. Der signifikante Einfluss der Bildung bei den Beurteilungen der Teilnehmenden durch die Assessoren kann wiederum mit der Bezugsnorm erklärt werden, wonach Assessoren die Anlehrlinge anders beurteilen als die homogene Gruppe der Mittelschüler/innen und Berufsschüler/innen. Möglich wäre, dass Lehrpersonen und

Peers ihre Beurteilungen innerhalb der vorhandenen Referenzgruppen vergleichen. Es kann vermutet werden, dass Peers ähnlich wie die Teilnehmenden agieren, was deshalb zu keinem Unterschied zwischen den Einschätzungen führt. Möglich wäre auch, dass Lehrpersonen ihre Schülerschaft gut kennt, sich an deren Verhalten gewöhnt hat und dieses deshalb nicht als auffällig betrachtet.

Peers schätzen die Teilnehmenden niedriger ein als diese sich selbst einschätzen. Dieses Ergebnis stimmt – ähnlich wie bei der Kompetenz der «Interpersonalen Verantwortung» nicht mit Brown (1986) überein, der aussagt, dass Peer-Einschätzungen höher sind als Selbsteinschätzungen. Genauso wie bei der Kompetenz der «Interpersonalen Verantwortung» urteilen die Peers negativer und kritischer als die Lehrpersonen über das Verhalten der Teilnehmenden. Die Lehrpersonen schätzen die Schüler/innen höher ein, als diese sich selbst einschätzen. Verschiedene Gründe könnten dafür verantwortlich sein:

- Die Lehrpersonen nehmen die Schüler/innen in ihrem Unterricht als initiativ und engagiert wahr, da es sich um Schüler/innen handelt, die sie gut kennen und mögen.
- Die Lehrpersonen vergleichen mit anderen Schüler/innen, die viel passiver und desinteressierter wirken als die befragten.
- Die Schüler/innen beurteilen sich selbst weniger initiativ, da eine gewisse Distanziertheit in schulischen Belangen von den Mitschüler/innen positiver gewertet wird als ein grosses Engagement.

Bei der hier präsentierten Untersuchung wurde die Kompetenz «Initiative, Engagement und Volition» wahrscheinlich kontext- und persönlichkeitsabhängig beurteilt und deshalb durch die verschiedenen Beurteilenden unterschiedlich eingeschätzt. Da die verschiedenen Befragungen durch den YAS-Fragebogen keine Korrelationen zueinander aufwiesen, kann davon ausgegangen werden, dass das Konstrukt verfahrensspezifisch ist. Die Beantwortung der YAS-Items zur Kompetenz der «Initiative, Engagement und Volition» durch die Lehrpersonen verlangt von den Lehrpersonen Einschätzungen, die sie eventuell nicht leisten

können, da die Items kaum beobachtbar sind oder die Lehrpersonen zuwenig Gelegenheiten haben, diese zu beobachten.³⁸

3.3.11 Kommunikationsfähigkeit

In der «Kommunikationsfähigkeit» war eine deutlich positivere Selbsteinschätzung der Teilnehmenden verglichen mit den Fremdbeurteilungen im AC erkennbar, analog zu den Erkenntnissen von Brown (1986), Harris und Schaubroek (1988), Atwater und Yammarino (1992).

Eine signifikante Korrelation konnte zwischen den Selbstbeurteilungen und den Fremdbeurteilungen im AC festgestellt werden: Auf der Basis dieser Untersuchung schätzen sich Frauen ähnlich ein, wie sie von den Beobachtenden im AC und von den Peers eingeschätzt werden. Auch die Mittelschüler/innen schätzen sich ähnlich ein, wie sie im AC eingeschätzt werden. Ein Resultat, dass den Aussagen von Funder (1987) und McCrae und Costa (1989) widerspricht, wonach Selbst- und Fremdeinschätzungen selten korrelieren. Ähnlich wie bei der «Relativen Eigenständigkeit» kann gefolgert werden, dass das Konstrukt bei allen Befragten inhaltlich verständlich und übereinstimmend definiert wird und die Kriterien und somit die interne Struktur der Kompetenz klar ist. Weiter wäre es möglich, dass den Teilnehmenden genügend Rückmeldungen zu ihrem Verhalten gegeben wurden, und sie somit, ähnlich wie bei der Einschätzungen der fachlichen Leistungen, ein «realistisches» Bild von sich haben, d.h. Fremd- und Selbsteinschätzung sich nähern. Schliesslich ist die «Kommunikationsfähigkeit» eine Kompetenz, die sich oft und gut beobachten lässt.

Die Erkenntnis von Brown (1986), dass Peers in der Tendenz positiver urteilen als die Teilnehmenden sich selbst beurteilen, kann auch hier bestätigt werden.

In der vorliegenden Studie konnten höhere Korrelationen zwischen den verschiedenen Fremdbeurteilungen als zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung festgestellt werden, was übereinstimmt mit den von Harris und Schaubroek (1988) publizierten Ergebnissen. Bei den Männern besteht eine signifikante Korrelation

³⁸ Es müsste gefragt werden, wie oft die Lehrpersonen die Gelegenheit haben, die Schüler/innen beim Lösen schwieriger Aufgaben zu beobachten – dies mag vor allem in Prüfungssituationen der Fall sein, wo Schüler/innen notgedrungen sofort mit der Arbeit beginnen müssen. Peers haben wahrscheinlich öfter die Gelegenheit, ihre Freunde vor schwierigen Aufgaben zu sehen, wenngleich die daraus folgenden Beurteilungen nicht auf Beobachtungen, sondern auf informellen Gesprächen gründen.

zwischen der Einschätzung der Peers und derjenigen der Lehrpersonen. Bei der Gruppe der Mittelschüler/-innen besteht eine signifikante Korrelation zwischen der Einschätzung der Peers und derjenigen im AC. Schliesslich schätzten die Lehrpersonen die Teilnehmenden wiederum ähnlich ein wie die Peers. Auch bei den Absolvierenden einer Anlehre finden sich signifikante Korrelationen zwischen der Einschätzung der Lehrpersonen und derjenigen der Peers. Dies weist darauf hin, dass sich die «Kommunikationsfähigkeit» von den verschiedenen Beurteilenden gut beobachten liess und ähnlich wahrgenommen wurde. Es besteht die Möglichkeit, dass sich die verschiedenen Wahrnehmungen dieser Kompetenz angleichen, da Übereinstimmungen zwischen der Selbst- und der Fremdeinschätzung und zwischen den verschiedenen Fremdbeurteilungen bestehen. Auffallend in der vorliegenden Studie ist, dass keine signifikanten Korrelationen zwischen den verschiedenen Einschätzungen bei der Gruppe der Berufsschüler/-innen erkennbar waren, was kaum erklärbar ist.

Interessanterweise decken sich die Beurteilung im AC und die Selbsteinschätzung der Jugendlichen nicht mit derjenigen der Lehrpersonen. Die Lehrpersonen beurteilen die «Kommunikationsfähigkeit» anders als die Peers, als die Jugendlichen selbst und als die Beobachter im AC. Es kann angenommen werden, dass sich die in der Schule gelebte und erlebte Kommunikation von der Alltagskommunikation unterscheidet. Häufig werden im Mittelschul- und Berufsschul-Unterricht Antworten auf Fragen gegeben, Lehrpersonen haben weniger Gelegenheit, die Schüler/-innen in echten Diskussionen zu erleben.³⁹ Weiter kann vermutet werden, dass die Schüler/-innen von sich selbst denken, sie können sich gut und verständlich ausdrücken, die Lehrpersonen jedoch anderer Ansicht sind, da Verständnisschwierigkeiten auftreten und eventuell Aufgaben deshalb nicht richtig gelöst werden konnten.

Die erhobenen Daten deuten darauf hin, dass Frauen ihre Kommunikationsfähigkeit im ausserschulischen Kontext offenbar so realistisch einschätzten wie sie selbst von anderen wahrgenommen wurden. Männer hingegen neigen eher zur Selbstüberschätzung ihrer Kommunikationsfähigkeit. Dieses Erkenntnis wird dadurch bekräftigt, dass Männer von ihren Peers und den Lehrpersonen tendenziell als weniger kommunikationsfähig beurteilt werden, als sie sich selbst beurteilen. Dies könnte damit erklärt werden, dass Frauen sich häufiger mit ihren Freundinnen

³⁹ Es ist anzunehmen, dass auch Lehrpersonen den Fragebogen beantworteten, die die Kommunikationsfähigkeit der Schüler/-innen kaum beobachten konnten, da sie Fächer unterrichten, bei denen wenig diskutiert wird.

austauschen als Männer und deshalb kommunikativ gewandter sind als Männer. Es mag sein, dass Männer mit ihrer Kommunikationsfähigkeit schneller zufrieden sind als Frauen, da sie sich ausdrücken können, ihre Ziele erreichen und verstanden wird, was sie meinen, während Frauen eine möglichst hohe begriffliche Intersubjektivität anstreben.

Die Beurteilung der «Kommunikationsfähigkeit» scheint weder geschlechts- noch bildungsabhängig zu sein, was mit anderen Berichten übereinstimmt (Barell, 1992), obwohl bei der Gruppe der Assessoren ein signifikanter Einfluss des Geschlechts auf die Beurteilung der Teilnehmenden festgestellt wurde, was möglicherweise auf einen geschlechtsstereotypischen Bias zurückgeführt werden kann. Frauen werden bezüglich ihrer Kommunikationsfähigkeit besser beurteilt als Männer oder aber, Frauen wirken kommunikativ kompetenter als Männer.

3.3.12 Diskussion der Versuchsanlage

Ein klassisches AC gründet auf der Anforderungsanalyse. Anhand dieser werden die beobachteten Kompetenzen operationalisiert, so dass eine Liste von beobachtbaren Kriterien entsteht, damit die Beobachtenden ein reliables und valides Instrument zur Beurteilung der Teilnehmenden erhalten. In der vorgestellten Studie entfiel diese Anforderungsanalyse. Die Kompetenzen waren durch den YAS-Fragebogen vorgegeben. Eine Schwierigkeit bestand darin, die gegebenen Kompetenzen und die im YAS-Fragebogen dazu verwendeten Items auf die Ebene der Beobachtung zu übertragen, damit beide Instrumente – der YAS-Fragebogen und das AC – das Gleiche massen. Diese enge Bindung an die Items des Fragebogens verursachte Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Beobachtungskriterien. Nur wenige der im Fragebogen verwendeten Kompetenzen liessen sich auf die Ebene der Beobachtung übertragen. So war es zum Beispiel nicht möglich, die Kompetenz «Persistenz» in einem eintägigen AC zu beobachten. In der durchgeführten Studie können deshalb Aussagen zu den YAS-Konstrukten «Fähigkeit zur Selbstständigkeit», «Relative Eigenständigkeit», «Interpersonale Verantwortung» und «Volition» gemacht werden.

Bei den Absolvierenden einer Anlehre zeigte es sich, dass sie kaum in der Lage waren, Texte im AC zu verstehen und Handlungsanweisungen umzusetzen. Auch das Ausfüllen des YAS-Fragebogens erwies sich für sie als schwierig. Die meisten waren überfordert, liessen sich leicht ablenken, indem sie sich schminkten, SMS

verfassten, mit den Nachbarn schwatzten oder zum Fenster hinausschauten. Sie wollten abbrechen, stellten Fragen und verstanden nicht, was zu tun war. Die Fragebogen wurden zwar mit Kreuzchen versehen, doch die Güte der Antworten ist schwer zu beurteilen. Die Rektoren der betreffenden Schulen gaben zu Beginn der Studie zu bedenken, dass es diesen Schüler/innen äusserst schwer fällt, komplexere Sätze zu verstehen, mehrere Handlungen gleichzeitig auszuführen, sich auf veränderte Bedingungen einzulassen, einen Transfer zu vollziehen und Handlungen in neuen Situationen zu bewältigen. Es ist deshalb zu überlegen, ob diese Gruppe in ähnlichen Studien weiterhin gleichgewichtig behandelt werden sollte, oder ob nicht homogenere Stichproben gewählt werden sollten.

Während Selbsteinschätzungen, wie sie auch im Original YAS-Fragebogen formuliert sind, allgemein gehalten sind, muss beachtet werden, dass Verhaltensbeobachtungen wie sie beispielsweise im AC gemacht werden, meistens und vor allem wenn sie über kurze Zeit erfasst werden, spezifisch sind. Im AC werden die Teilnehmenden im Hinblick auf ihr Verhalten während des ein- oder mehrtägigen AC beurteilt. Im YAS-Fragebogen wird nach Befindlichkeiten und generellen Verhaltensmustern gefragt. Verhalten, Befindlichkeiten und Einstellungen müssen nicht zwingend deckungsgleich sein. Hier wird auch der Unterschied zwischen Performanz und Kompetenz angesprochen: zwar zeigt sich in der Performanz, dem Verhalten und der Leistung, ein gewisser Teil der Kompetenz, des Könnens, was aber nicht zwingend ist. Situative und kontextuelle Einflüsse ermöglichen es nicht immer, die Kompetenz ans Licht zu bringen, weshalb sich die Performanz deutlich von der Kompetenz unterscheiden kann. Damit wäre ein Erklärung gegeben, weshalb die Schüler/innen sich positiv beurteilen und aussagen, sie verfügen über hohe Kompetenzen, dies aber von den Drittpersonen, welche die Performanz beurteilen, anders wahrgenommen wird.

3.3.13 Fazit

Die Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen bei jungen Erwachsenen steht nicht zwingend in einem engen Zusammenhang mit der Fremdeinschätzung. Es konnten signifikante Zusammenhänge für bestimmte Gruppen und Kompetenzen gefunden werden. Vor allem in folgenden Kompetenzen stimmten die Einschätzungen der AC-Teilnehmenden teils mit den Fremdeinschätzungen

überein: «Fähigkeit zur Selbstständigkeit», «Relative Eigenständigkeit» und «Kommunikationsfähigkeit».

Die Frauen schätzten sich bei der Kompetenz der «Relativen Eigenständigkeit» und der «Kommunikationsfähigkeit» ähnlich ein, wie sie im AC eingeschätzt wurden. Bei der Kompetenz der «Fähigkeit zur Selbstständigkeit» schätzten sich die Männer ähnlich ein, wie sie im AC eingeschätzt wurden. Bei diesen Kompetenzen und bei diesen Gruppen kann davon ausgegangen werden, dass die Selbsteinschätzung mit der Fremdeinschätzung der Assessoren einen Zusammenhang aufweist, der bedeutsam ist.

Die beiden Kompetenzen «Interpersonale Verantwortung» und «Initiative, Engagement und Volition» scheinen in dieser Studie stark verfahrensspezifisch zu sein, was bedeutet, dass keine oder nur vereinzelt Korrelationen zwischen den verschiedenen Einschätzungen vorhanden sind. Um herauszufinden, ob bei diesen Kompetenzen aufgrund der Selbsteinschätzung auf die Fremdeinschätzung geschlossen werden kann, müssten die Konstrukte überarbeitet werden, damit ein Zusammenhang methodisch überprüft werden könnte.

Es kann gefolgert werden, dass bei einigen Konstrukten ein Zusammenhang zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung besteht, der jedoch nicht über alle Kompetenzen hinweg gültig ist. Es zeigte sich zudem, dass die verschiedenen Fremdeinschätzungen nur teilweise miteinander in Zusammenhang stehen.

Die Gründe für diese divergierenden Beurteilungen sind vielschichtig:

Man ist sich einig, dass Wahrnehmungen unterschiedlich sind. Da Beurteilungen auf Wahrnehmungen basieren, können Wahrnehmungen verschiedener Individuen voneinander abweichen.

Selbstbeurteilungen stehen in Zusammenhang mit der Eigenwahrnehmung und dem Selbstkonzept. Wenn aufgrund dessen ein Urteil gefällt wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass andere Beurteilende, die ihrerseits über ein eigenes Selbstkonzept verfügen, ähnlich beurteilen wie die Ersteren. Falls dem aber so ist, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung sich gleichen, kann gefolgert werden, dass das zu Beurteilende trennscharf, einleuchtend und deutlich ist, dass Inter-subjektivität über den Begriff herrscht und die zu Beurteilenden sich mehrmals

intensiv mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung auseinandergesetzt haben, um die Selbstbeurteilung und die Wirkung des eigenen Verhaltens abzustimmen.

Im AC stützen die Assessoren ihre Urteile auf die Beobachtungen von Verhaltensweisen. Im YAS-Fragebogen werden allgemein formulierte Verhaltensweisen, Befindlichkeiten und Einstellungen erfragt. Es muss davon ausgegangen werden, dass diese sich gleichen können, aber nicht müssen. Dies gilt vor allem für die Kompetenzen der «Interpersonalen Verantwortung» und der «Volition».

Es gilt zu beachten, dass die Bezugsnormen der Beurteilenden unterschiedlich sind. So zum Beispiel beurteilen die Beobachtenden im AC den Einzelnen innerhalb der ganzen Spannweite der Teilnehmenden. Eine Selbstbeurteilung gründet eher auf dem Vergleich mit Personen des näheren Umfeldes.

Bei der Auswertung der Fragebogen zur Selbstbeurteilung ist zu bedenken, dass die Tendenz besteht, sich selbst eher positiv zu beurteilen (und somit die Skala der Beurteilung nicht voll auszuschöpfen), um optimistisch und mit einem gewissen Selbstvertrauen das tägliche Leben zu bewältigen. Die Überschätzungen der eigenen Kompetenzen wirken selbstwerterhaltend. Die Person vertraut auf ihre Kompetenzen und traut sich Schwierigkeiten anzugehen. Dies entspricht einer optimistischen, selbstregulativen Lebenshaltung, die es zu erhalten gilt.

Die Fremdbeurteilungen im AC sind realitätsnäher, da Assessoren die Beurteilungsskala ausschöpfen und sich nicht scheuen, schlechte Beurteilungen abzugeben. Sie urteilen neutraler und verfügen über eine grössere, breitere und heterogenere Referenzgruppe, in welcher Personen mit unterschiedlichen Bildungsniveaus miteinander konkurrieren. Der Bias der Fremdbeurteilung durch die Assessoren kann nicht vollständig ausgeräumt werden, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass diese Fremdbeurteilungen wohl am wenigsten gefärbt sind, verglichen mit den Beurteilungen der Lehrpersonen oder Peers.

Die Gruppe der Lehrpersonen, welche ihre Schüler/innen beurteilten, war nicht homogen. Zum Teil waren es Klassenlehrpersonen, zum Teil Lieblingslehrpersonen, Lehrmeister oder Schulsozialarbeiter. Auch mag ein gewisser Bias vorhanden sein, da die Schüler/innen selbst auswählen konnten, welcher Lehrperson sie den YAS-Fragebogen zum Beantworten geben wollten. Gewisse Lehrpersonen bekannten, dass sie nicht häufig die Gelegenheit haben, ihre Schüler/innen zu den befragten Kompetenzen zu beobachten. Diese Aussage relativiert ihr

Urteil. Zudem ist anzunehmen, dass die Beobachtungen der Lehrpersonen kaum strukturiert sind und die Lehrpersonen die Fragebogen nicht aufgrund bestehender Notizen zu Schülerverhalten ausgefüllt haben.

Die Lehrpersonen wie auch die Peers waren mit der Beantwortung des YAS-Fragebogens gezwungen, ihre Einschätzungen zu den Befindlichkeiten und Einstellungen der Schüler/innen abzugeben. Die YAS-Fragebogen-Items beinhalten nur zum Teil beobachtbare Items. So war es für die Lehrpersonen und Peers teils schwierig, Items wie «Die Person fühlt sich wohl, wenn sie selbstständig arbeitet» oder «Wenn die Person die Wahl hat, zwischen Einzel- und Gruppenarbeit, entscheidet sie sich ... für die Gruppenarbeit» zu beantworten. Es wäre zu prüfen, ob die Resultate gleich bleiben, wenn man den Lehrpersonen die beobachtbaren AC-Kriterien zur Einschätzung abgeben würde.

Die Beurteilung durch die Lehrpersonen und die Peers fand in einem nicht kontrollierten Setting statt. Die Lehrpersonen und die Peers erhielten den YAS-Fragebogen von den Teilnehmenden, mit der Bitte, ihn auszufüllen und zurückzuschicken. Es konnte nicht kontrolliert werden, unter welchen Umständen die Bögen ausgefüllt wurden und ob sie überhaupt von den angefragten Personen beantwortet wurden. Die Güte der Daten mag somit in Frage gestellt werden.

4 Ausblick

Es bestehen enge Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Einschätzungen, die jedoch nicht signifikant sind. Mit Replikationen, insbesondere mit grösseren Stichproben, könnten die gefundenen engen Zusammenhänge validiert werden. So könnte auch das multiple Testing, das in dieser Studie nicht korrigiert wurde, umgangen werden und eine konformatorische Statistik im Hinblick auf eine spezifische Fragestellung betrieben werden.

Eine grosse homogene Gruppe zur Validierung eines solchen Instrumentes einzusetzen, wäre sinnvoll. Damit könnten Ressourcen gezielt eingesetzt werden und die Macht der statistischen Auswertungen wäre grösser. Es hat sich in dieser Studie gezeigt, dass die Mittelschüler/innen sich nicht sehr von den Berufsschüler/innen unterscheiden haben. Die Gruppe der Anlehrlinge unterschied sich jedoch markant von den anderen beiden Gruppen und hatte dadurch einen starken Einfluss auf die Auswertung der gesamten Daten. Deshalb wäre zu überdenken, ob die Gruppe der Anlehrlinge in einer Folgestudie berücksichtigt werden sollte.

Sämtliche Fremdbeurteilungen müssen in einem kontrollierten Setting stattfinden, um eine Standardisierung der Erhebungsart zu gewährleisten. Die Einbeziehung qualitativer Daten wie Interviews würde zudem eine vertiefte Analyse der internen und externen Struktur der Kompetenzen bei den Befragten ermöglichen. Qualitative Daten könnten zudem Auskunft über den individuell gewählten Bezugsrahmen der Befragten geben.

Die Beurteilungen müssen, damit sie vergleichbar sind, auf einer strukturierten Beobachtung basieren. Mittels Checklisten zu Verhaltensbeobachtungen könnte man Peers und Lehrpersonen unterstützen, ihre Beurteilungen nicht auf Interpretationen zu gründen, sondern auf Beobachtungen.

In einer weiteren Studie ist die Beziehung der Beobachtenden zu den Beobachteten zu klären, um etwaige Abhängigkeiten, Sympathien und Antipathien zu erkennen.

Die hier untersuchten Kompetenzen können mit anderen Studien zu überfachlichen Kompetenzen verglichen werden.

Es muss jedoch beachtet werden, dass die hier untersuchten Kompetenzen nicht in anderen Studien zur Selbst- und Fremdeinschätzung verwendet wurden und die Ergebnisse zum Zusammenhang der Selbst- und Fremdeinschätzung nur bedingt vergleichbar sind. Währenddessen wurde die Kompetenz der Führungsqualität in manchen Studien zur Arbeits- und Organisationspsychologie untersucht und somit sind diese Resultate auch vergleichbar.

Ein AC liefert Daten, welche auf a priori definierten, beobachtbaren Kriterien basieren. Die Wahrnehmungen von Verhalten der Teilnehmenden werden von verschiedenen Beobachtenden zu einem Urteil zusammengefasst. Was nicht beobachtet werden konnte, wird nicht beurteilt. Im Gegensatz dazu liefert der YAS-Fragebogen Daten zu allgemeinen Verhaltensweisen, persönlichen Befindlichkeiten und Einstellungen. Diese sind für eine Erfassung der Selbsteinschätzung geeignet. Für Fremdurteile sind Verfahren wie das AC oder auch die Fragebogenmethode, die auf der Basis von Beobachtungen erstellt werden, valider und reliabler, da sie die Drittpersonen nicht zwingen, eine Antwort zu geben, die wie eine Lehrperson aussagte, extrapoliert ist, das heisst, interpretiert und angenommen wird.

Um sich als Individuum in einer Gesellschaft einzugliedern und anzupassen, muss eine gewisse Intersubjektivität zwischen dem eigenen Verhalten und der Fremdwahrnehmung bestehen. Fremdeinschätzungen und Selbsteinschätzungen zu fachlichen und überfachlichen Kompetenzen müssen sich folglich angleichen oder zumindest annähern. Dies kann nur erreicht werden, wenn die beiden Wahrnehmungen konstant ausgetauscht, analysiert und verglichen werden. Je elaborierter die Instrumente sind, die der Erfassung der wahrgenommenen Kompetenzen dienen, desto höher ist die Chance der Akzeptanz der verschiedenen Wahrnehmungen. Dies kann schliesslich den Zusammenhang zwischen den beiden Einschätzungen fördern.

Es wäre wünschenswert, dass im Schulkontext überfachliche Kompetenzen definiert und standardisiert werden, die mit entsprechenden Methoden möglichst genau erfasst werden. Die Lehrpersonen könnten bezüglich der strukturierten Beobachtung überfachlicher Kompetenzen geschult werden und die Schüler/innen beurteilen. Das AC scheint ein geeignetes Verfahren, um solche Anstrengungen auch im schulischen Kontext zu validieren.

5 Literatur

- Alsaker, F. D. (1991). On the development of self-concept in middle childhood and early adolescence. In K. I. Klepp & L. A. Aaro (Eds.), *Ungdom, livsstil og helse* (pp.41-52). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alsaker, F. D. (1992). Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 12, 396-419.
- Alsaker, F. D. & Olweus, D. (1992). Stability of selfevaluations in early adolescence. A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123-145.
- Andres, J. & Kleinmann, M. (1993). Die Entwicklung eines Rotationssystems für die Beobachtung im Assessment Center. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37, 19-25.
- Annen, H. (2000). *Förderwirksame Beurteilung*. Aktionsforschung in der Armee. Frauenfeld: Huber.
- Arbeitskreis Assessment Center (1995). *Assessment Center in der betrieblichen Praxis* (Bd.1). Hamburg: Windmühle GmbH.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55 (5), 469-480.
- Arnold, R. (1996). Von der Skepsis zur Nutzung von Gestaltungschancen – eine berufspädagogische Antikritik zur Kritik der Schlüsselqualifikationen. In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 129–135). Aarau: Sauerländer.
- Ashford, S. (1989). Self-assessments in organizations. A literature review and integrative model. *Research in Organisational Behaviour*, 11, 33-174.
- Atwater, L., Ostroff, C., Waldmann, D., Robie, C., & Johnson, K. (2003). *Self-Other agreement: how much does it matter across cultures?* School of Business & Economics, Wilfrid Laurier University: Waterloo.
- Atwater, L., Ostroff, C., Yammarino, F. J. & Fleenor, J. W. (1998). Self-other agreement: Does it really matter? *Personnel Psychology*, 51, (3) 577–598.

- Atwater, L. & Yammarino, F. (1992). Does self-other agreement on leadership perceptions moderate the validity of leadership and performance predictions? *Personnel Psychology*, 45, 141-164.
- Atwater, L. & Yammarino, F. (1997). Self-other rating agreement: a review and model. *Research in Personnel and Human resources Management*, 15, 121-174.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 31, 122-147.
- Barell, G. (1992). *Bewährungskontrollen von Assessment Centers mittels testtheoretischer Validitätsmodelle*. Bern: Lang.
- Bass B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Bass, B. & Yammarino, F. (1991). Congruence of self and other's leadership rating of naval officers for understanding successful performance. *Applied Psychology*, 40, 437-454.
- Baethge, M. & Oberbeck, H. (1986). *Die Zukunft der Angestellten*. Neue Technologien und berufliche Perspektiven in Büro und Verwaltung. Frankfurt: Campus.
- Beck, H. (1995). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. (2. Aufl.). Darmstadt: Winklers.
- Bieri Buschor C. & Forrer E. (2003). *Young Adult Survey: Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener*. Bericht im Auftrag der Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragung ch-x 2000/2001. Universität Zürich, Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Pädagogisches Institut.
- Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler* (2. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bolder, A. (2002). Arbeit, Qualifikation und Kompetenzen. In R. Tippelt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 651-674). Opladen: Leske und Budrich.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G., Valtin, R. & Voss, A. (2003). Welche Fragen können aus einer gemeinsamen Interpretation der

Befunde aus PISA- und IGLU fundiert beantwortet werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 49 (2), 198-212.

Brägger, M. (2001). *Wie schätzen Schüler/innen ihre (Fremd)-Sprachenkenntnisse ein?* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Abteilung Deutsche Sprache und ältere Literaturwissenschaft an der Universität Basel.

Bray, D. W. & Grant, D. L. (1966). The assessment center in the measurement of potential for business management. *Psychological Monographs*, 80, 1-27.

Brown J. D. (1986). Evaluation of self and others: Self-enhancement biases in social judgements. *Social cognition*, 4, 353-376.

Burns, R. B. (1979). *The self-concept*. Theory, Measurements, Development and Behaviour. London: Longman.

Buttler, F. (1992). Tätigkeitslandschaft bis 2010. In F. Achtenhagen & E. G. John (Hrsg.), *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements*. Wiesbaden.

Bycio, P., Alvarez, K. M. & Hahn, J. (1987). Situational Specificity in Assessment Center Ratings: A confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 72, 463-474.

Campell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität – eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.

Conway, J. M., & Huffcutt, A. I. (1997). Psychometric properties of multisource performance ratings: a meta analysis of subordinate, supervisor, peer and self ratings. *Human Performance*, 10, 331-360.

Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct Validity in Psychological Tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.

Chamberlain, C. (1986). Young adults: Developmental aspects and clinical considerations. *Journal of Child Care*, Special issue, 37-41.

Church, A.H. & Bracken, D.W. (1997). Advancing the state of art of 360-degree feedback. *Group & Organisation Management*, 22, 149-161.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Cooley, C. H. (1968). The social self: On the meanings of the I. In C. Gordon & K. Gergen (Eds.), *The self in social interaction* (Vol. 1, pp.87-91). New York: Wiley.
- Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 8, 540-568.
- Deusinger, I. M. (1986). *Die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Driessen, G. W. (2003). www.international.metropolis.net/events/rotterdam/papers/18_Driessen.htm
- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen*. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie. Unveröff. Dissertation (Nr. 1541), Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik.
- Domsch, M. & Jochum, I. (1984). Zur Geschichte des Assessment Centers – Ursprünge und Werdegänge. In C. Lattmann (Hrsg.), *Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt* (S.4-18). Heidelberg: Physica.
- Donahue, L. M., Truxillo, D. M., Cornwell, J. M. & Gerrity, M. J. (1997). Assessment Center Construct Validity and Behavioural Checklist: some additional findings. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 12, 85-108.
- Edwards, J. R. (1993). Problems with the use of profile indices in the study of congruence in organisational research. *Personnel Psychology*, 46, 641-665.
- Edwards, J. R. (1994). The study of congruence in organisational behaviour research: critique and proposed alternative. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 58, 683-689.
- Eilles-Mathiessen, C., el Hage, N., Janssen, S. (2002). *Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung*. Bern: Huber.
- Epstein, S. (1984). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S. H. Filipp (Ed.), *Selbstkonzeptforschung, Probleme, Befunde, Perspektiven* (2. Auflage, S. 15-45). Stuttgart: Klett.

- Ewert, O. M. (1983). Psychische Begleiterscheinungen des puberalen Wachstumsschubs bei männlichen Jugendlichen – eine retrospektive Untersuchung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 16, 1-11.
- Farh, J. & Dobbins, G. (1989). Effects of comparative information on the accuracy of self-ratings and agreement between self- and supervisor ratings. *Journal of Applied Psychology*, 74, 606-610.
- Fahr, J. L., Werbel, J. D. & Bedeian, A. G. (1988). An empirical investigation of self-appraisal-based performance evaluating. *Personnel Psychology*, 41, 141-156.
- Fecker T. (1989). *Möglichkeiten und Grenzen einer Kontrolle der Beurteilungsqualität im Assessment Center mit Hilfe statistischer Verfahren*. Münster: Waxmann.
- Fedor, D. B., Bettenhausen, K. L., & Davis, W. (1999). Peer reviews: Employees' dual roles as raters and recipients. *Group & Organisation Management*, 24, 92-120.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college teachers as judges by teachers themselves, current and former students, colleagues, administrators and external neutral observers. *Research in Higher Education*, 30 (2), 137-194.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Fend, H. (1988). *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert (3. Aufl. 1996). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fend H. (1994). *Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde*. Soziale Entwicklung im Jugendalter. Bern: Huber.
- Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. & Berger, F. (2001). Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 21 (1), 3-21.
- Fend, H. & Berger, F. (2005). Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. Entwicklungsverläufe von der Adoleszenz ins Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (1), 4-7.

- Fend, H. & Stöckli, G. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung. *Entwicklungspsychologie der Schulzeit*. In F. E. Weinert (Hrsg.) (1997). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*, S. 1-35. Göttingen: Hogrefe.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: University Press.
- Fisseni, H. J. & Fennekels, G. P. (1995). *Das Assessment Center*. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.
- Flammer, A. (1996). *Entwicklungstheorien*. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung (2. Auflage). Bern: Huber.
- Flammer, A. & Alsaker, F. D. (2002). *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Die Erschliessung innerer und äusserer Welten im Jugendalter. Bern: Huber.
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incidents technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Forneck, H. (1999). Entgrenzung und Standardisierung von Bildung und Bildungssystemen. In H. Hansen, B. Sigrist, H. Goorhuis & H. Landolt (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Formation et travail. Das Ende einer Differenz? La fin d'une distinction?* (S. 49-63). Aarau: Sauerländer.
- Fox, S. & Dinur, Y. (1988). Validity of selfassessment: a field evaluation. *Personnel Psychology*, 41, 43-61.
- Funder, D. C. (1987). Errors and mistakes. Evaluation the accuracy of personality judgement – a realistic approach. *Psychological Bulletin*, 101, 652-670.
- Gieseke, W. (1996). Verschiebungen auf dem Weiterbildungsmarkt – wie die berufliche Weiterbildung immer allgemeiner wird. In D. Benner, A. Kell & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt. Beiträge zum 15. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 67-87). Weinheim: Beltz.
- Greenwald, A. G. & Pratkanis, A. R. (1984). The self. In R. S. Weyer & T. K. Srull (Eds.), *Handbook of social cognition* (Vol.3, pp.129-178). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greguras, G., Robie, C., Koenigs, R., Born, M. (2003). *What do self and peer ratings really measure?* Office of research, Singapore Management University.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen*. Zur Validierung eines Indikatorensystems. Bern: Huber.

Gudjons, H. (1997). *Pädagogisches Grundwissen*. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn.

Harris, M. & Schaubroeck, J. (1988). A meta-analysis of self-supervisor, self-peer and peer-supervisor ratings. *Personnel Psychology*, 41, 43-61.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst: die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.

Hattie, J. A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hart, D. (1988). The adolescent self-concept in social context. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Self, ego and identity* (pp.71-90). New York: Springer.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Fifth Edition (Vol. Social, emotional, and personality development, pp. 553-618). New York: John Wiley & Sons.

Harter, S. (1999). *The construction of the self*. A developmental perspective. New York: John Wiley & Sons.

Hertig, P. & Notter, P. (2005). *Grundkompetenzen von Erwachsenen*. Erste Ergebnisse der Erhebung Adult Literacy & Lifeskills Survey. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

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

Helmke, A. & Schrader, F.W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 81-91). Weinheim: Psychologie Verlags Union, Beltz.

Helmke, A. & Weinert, F. - E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In *Enzyklopädie der Psychologie*. Bd. 3. S. 1–35. Göttingen: Hogrefe.

Heitmeyer, K. & Thom N. (1988). *Assessment Center. Gestaltungs- und Anwendungsmöglichkeiten*. 3. Auflage, Stuttgart: C.E. Poeschel Verlag.

Hoenle, S. (1992). *Beurteilungsprozess und Konstruktvalidität im Assessment Center*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Psychologisches Institut der Universität Zürich.

- Hoffman, G. (1923). An experiment in self-estimation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 18, 43-49.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Holzbach, R. (1978). Rater bias in performance ratings: superior-, self- and peerratings. *Journal of Applied Psychology*, 63, 579-588.
- Ilgen, D., Fisher, C. & Taylor, M. (1979). Consequences of individual feedback on behaviour in organizations. *Journal of Applied Psychology*, 64, 4, 349-371.
- Imper A. & Maier, V. (2003). *Validierung eines Fragebogens zur Erfassung von Führungspotential bei Stellungspflichtigen*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Psychologisches Institut, Universität Zürich.
- Jeserich, W. (1981). *Mitarbeiter auswählen und fördern: Assessment Center-Verfahren*. (Vol 1). München, Wien: Hanser.
- John, O. P. & Robins, R. W. (1993). Determinants of interjudge agreement on personality traits: the big five domains, observability, evaluativeness and the unique perspective of the self. *Journal of Personality*, 61, 521-551.
- Kadishi, B. (2001). *Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen*. Personalselektion ohne Diskriminierung. Altstätten: Tobler.
- Kegan, R. (2001). Competencies as working epistemologies: ways we want adults to know. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (S. 192-204). Bern: Hogrefe und Huber.
- Kenny D. A. (1994). *Interpersonal Perception: A social relations analysis*. New York, NY: Guilford Press.
- Kernis, M. & Goldman, B. (2003). Stability and Variability in self-concept and self-esteem. In M. Leary and J. Tangey (Eds.): *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press.
- Kern, H. & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung? – Rationalisierung in der industriellen Produktion*. München: Piper.
- Klafki, W. (1995). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.

- Kleinmann, M. (2003). *Assessment Center*. Praxis der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Kleinmann, M. & Köller, O. (1997). Construct validity of assessment centers: Appropriate use of confirmatory factor analysis and suitable construction principles. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 65-84.
- Krampen, G. (2002). Persönlichkeits- und Selbstkonzeptentwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 675-710). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kompa, A. (1995). *Assessment Center*. Bestandesaufnahme und Kritik. München: Hampp.
- Kuhl, J. (1996). Wille und Freiheitserleben. In J. Kuhl & H. Heckhausen (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 4 (S. 665-766). Göttingen: Hogrefe.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung*. Band 1 und 2. 3. Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Landwehr, N. (1996). Schlüsselqualifikationen als transformative Fähigkeiten. In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 89-100). Aarau: Sauerländer.
- Landy, F. & Farr, J. (1983). *The measurements of job performance: methods, theory, and applications*. New York: Academic Press.
- Landy, F. & Farr, J. (1980). Performance rating. *Psychological Bulletin*, 87, 72-107.
- Langer, W. (1999). *Vorlesungsmanuskript zu statistischen Methoden*. www.soziologie.uni-halle.de/langer/methoden2/skripten.html
- Laing, R. D., Philipson H. & Lee A. R. (1966). *Interpersonal Perception. A Theory and a Method of Research*. London: Tavistock.
- Lassnig, L. & Mayer, K. (2001). *Definition und Auswahl von Kompetenzen in Österreich*. Länderbericht zum BFS-OECD Projekt DeSeCo. Wien: Institut für höhere Studien.
- Laux, L., Glanzmann, P., Schaffner, P., Spielberger, C. (1981). *Das State-Trait-Angstinventar*. Weinheim: Beltz.
- Lawler, E. E. (1967). The multitrait-multirater approach to measuring managerial job performance. *Journal of Applied Psychology*, 51, 369-381.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lehmkuhl, K. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufspädagogik: eine ausreichende Antwort auf die Qualifizierungsanforderungen der flexiblen Massenproduktion?* Hochschule & Berufliche Bildung, Band 38, Alsbach: Leuchtturm.
- Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa, P. T., Jr., & John, O. P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32, 431-453.
- London, M., & Wohlers, A. J. (1991). Agreement between subordinate and self-ratings in upward feedback. *Personnel Psychology*, 44, 375-390.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lück, H.E. & Timaeus E. (1969). Skalen zur Messung Manifeste Angst und Sozialer Wünschbarkeit. *Diagnostica*, 15, 134-141.
- Maag Merki, K. (2002). Überfachliche Kompetenzen – eine Einführung. *FS&S aktuell*, 6-7.
- Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen*. Unveröff. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001. Zürich: Bildungsdirektion.
- Mabe, P. & West, S. (1982). Validity of self-evaluation of ability: A review and meta analysis. *Journal of Applied Psychology*, 67, 280-296.
- Maddi, S. R. (1980). *Personality Theories: a comparative analysis*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Marcus, B., & Schuler, H. (2001). Leistungsbeurteilung. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (S. 397-431). Göttingen: Hogrefe.
- Markus, H. R. & Sents, K. (1982). The self in social information processing. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, 41-70). Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Markus, H. R. & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of psychology*, 38, 299-337.

- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R.J. (1988). A multifaced academic self-concept: It's hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. & Hocevar, D. (1983). Confirmatory factor analysis of multitrait-multimethod matrices. *Journal of Educational Measurement*, 20, 231-248.
- Marsh, H. W. & Roche, L. (1997) Making students' evaluation of teaching Effectiveness effective: the critical issues of validity, Bias and Utility. *American Psychologist*, (Vol. 52/11), 1187 –1197.
- Marsh, H. W. & Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Marsh, H. W., Smith, I. D. & Barnes, J. (1984). Multidimensional self-concepts: relationship with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 772-790.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1989). The structure of interpersonal traits: Wiggins's circumplex and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 586-595.
- McErnery, J. M., Kulick, N. & Mayer, R. S. (1982). *Evaluating sex differences in managerial perceptions of performance appraisal*. Presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC.
- Merton, R. K. (1995). *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Aus dem Amerikanischen von Hella Beister (Hrsg). Berlin: de Gryter.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mittlungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 6, 314-325.
- Mischel, W. (1968). *Personality and assessment*. New York: Wiley.
- Moschner, B. (1998). Selbstkonzept. In Detlef H. Rost (Hrsg.) (1998) *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologische Verlags Union. S. 460-463.
- Moser, U. & Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich*. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I. Aarau: Sauerländer.

- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung*. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse. Wil: h.e.p.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand*. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Rüegger.
- Murphy, K. R. & Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: social, organisational and global-based perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Neubauer, R. (1995). Implizite Führungstheorien im AC. In C. Lattmann (Hrsg.), *Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung*. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt (S. 191-222). Heidelberg: Physica.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800-814.
- Obermann, Ch. (1992). *Assessment Center*. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler.
- Obermann, C. (2002). *Assessment Center*. Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden: Gabler.
- Oelkers, J. (1996). Die Konjunktur von «Schlüsselqualifikationen». In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 89-100). Aarau: Sauerländer.
- Olbrich, E. (1989). Kompetentes Verhalten älterer Menschen – epochale Aspekte. In C. Rott & F. Oswald (Hrsg.), *Kompetenz im Alter* (S. 32-61). Vaduz.
- Opgenoorth, W. P. (1982). Assessment Center in der Praxis. In H. Schuler & W. Stehle (Hrsg.), *Psychologie in der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 67-81). Stuttgart: C.E. Poeschel.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Paris: Author.
- Oscarson, M. (2000). Selbstbeurteilung im Fremdsprachenunterricht – eine Utopie? *Babylonia 1*, S. 19-22.

- Pajares F. & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and school success: self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.): *Perception*. London: Ablex Publishing, 239-266.
- Paulhaus, D. (1986). Self-deception and impression management in test responses. In Angleitner, A. Wiggins J. (Eds.), *Personality assessment via questionnaire* (pp. 143-165). New York: Springer.
- Pekrun, R. (1997). Die Entwicklung leistungsbezogener Identität bei Schülern. In H. P. Frey & K. Hauser (Hrsg.), *Identität: Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung* (43-57). Stuttgart: Enke.
- Petersen, A. C. (1988). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 39, 583-607.
- Petersen, L. E., Stahlberg, D. & Dauenheimer, D. (2000). Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: der integrative Selbstschemaansatz. In W. Greve (Hrsg.), *Psychologie des Selbst* (S. 239-254). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Piaget, J. & Inhelder B. (1971). *Die Entwicklung des räumlichen Denkens*. Stuttgart: Klett.
- Podsakoff, P. & Organ, D. (1986). Self-reports in organizational research. Problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531-544.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analysen unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 1-36.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg «Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?»* Materialien zur Berufsausbildung, Bd. 2. (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.
- Robins R. & John, O. (1996). Toward a Broader Agenda for Research on Self- and Other Perception. *Psychological Inquiry*, 7, 3, 279-287.
- Roos, M. (2001). *Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule*. Chur: Rüegger.
- Rosenberg M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Rosenberg M. (1981). The self-concept. Social product and social force. In M. Rosenberg & R.H. Turner (Eds.), *Social Psychology* (593-624). New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. Greenwald (eds.), *Psychological Perspectives on the Self* (pp. 182-205). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie Testkonstruktion*. Bern: Hans Huber.
- Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 1*. Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2*. Hannover: Schroedel.
- Russell, C. (1985). Individual decision processes in assessment center. *Journal of Applied Psychology*, 70, 737-746.
- Rustemeyer R. (1993). *Aktuelle Genese des Selbst*. Motive der Verarbeitung selbst-relevanter Rückmeldungen. Münster: Aschendorf.
- Rychen, D. S. (2003). Key competencies: meeting important challenges in life. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (S.63-102). Bern: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and selecting key competencies*. Bern: Huber.
- Rychen D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (S.41-62). Bern: Hogrefe & Huber.
- Sacher, W. (2001). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen*. Klinkhardt.
- Sackett, P. & Hakel, M. (1979). Temporal stability and individual differences in using assessment information to form overall ratings. *Organisational Behaviour and Human Performance*, 23, 120-137.
- Sackheim, H. (1983). Self-deception, self-esteem and depression: the adaptive value of lying to oneself. In J. Masling, (Ed.), *Empirical Studies of Psychoanalytic Theories* (pp.101-157). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salganik L. H. & Stephens, M. (2003). Competence priorities in policy and practice. In D. Rychen & L. Salganik (Eds.), *Key competencies for a successful life and a well-functioning society* (S.63-102). Bern: Hogrefe & Huber.

Salancik G. R. & Pfeffer, J. A. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task designs. *Administrative Science Quarterly*, 23, 224-253.

Schallberger, U. & Venetz, M. (1998). Der Giessen-Test und das Fünf-Faktoren Modell der Persönlichkeit. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 19, 204-210.

Sandmeier, A. (2005). Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter – eine geschlechtsspezifische Analyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (1), 52-66.

Scheunflug, A. & Hirsch, K. (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik*. Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schiefele, U. & Moschner, B. (1997). *Selbstkonzept, Lernmotivation, Lernstrategien, epistemologische Überzeugungen, Instruktionsqualität und Studienleistung: längsschnittliche Verläufe und kausale Zusammenhänge*. Antrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Bielefeld: Universität Bielefeld, Abteilung für Psychologie.

Schneider, G. (1999). Funktionen und wissenschaftliche Grundlagen der Kompetenzbeschreibungen im Sprachenportfolio. *Babylonia*, 1/9, S. 29-33.

Schneider, G. & North, B. (1999). *In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern, Aarau: Nationales Forschungsprogramm 33, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.

Schneider, J. R. & Schmitt, N. (1992). An Exercise Design Approach to understanding Assessment Center Dimension and Exercise Constructs. *Journal of Applied Psychology*, 77, 32-41.

Schuler, H. (1989). Die Validität des Assessment Centers. In C. Lattmann (Hrsg.), *Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung* (S. 223-250). Heidelberg: Physica.

Schuler, H. & Stehle, W. (1983). Neuere Entwicklungen des Assessment Center-Ansatzes – beurteilt unter dem Aspekt der sozialen Validität. *Psychologie und Praxis*, 27, 33-44.

Schuler, P. (2001). *Reliabilitäts- und Stabilitätsprüfungen der beim Young Adult Survey verwendeten Skalen*. Unveröffentlichte Seminararbeit. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.

- Schuler, P. (2004). *Beurteilen und Fördern im Kanton Schaffhausen*. 2. Zwischenbericht. Zürich: Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung, Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982). Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel – eine dynamische Mehrebenenanalyse. *Zeitschrift für personen-zentrierte Psychologie und Psychotherapie*, 2, 79-87.
- Shavelson R. J. & Marsh H. W. (1986). On the structure of self-concept. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation* (pp. 305-329). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shrauger J. S. (1975). Responses to evaluation as a function of initial self-perceptions. *Psychological Bulletin*, 82, 581-596.
- Shore, T. H., Thornton G. C. (1990) Construct validity of two categories of assessment center dimension ratings. *Personnel Psychology*, 43, 101-115
- Sievering, E. (1970). *Beiträge zum Problem der Schülerbeurteilung durch den Lehrer*. Dissertation an der Rheinischen Friederich-Wilhelms-Universität zu Bonn.
- Smircich, L. & Chesser, R. (1981). Superiors' and subordinates' perception of performance: Beyond disagreement. *Academy of Management Journal*, 24, 198-205.
- Sieber, P. (1999). *Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt?* Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit. Pädagogisches Institut, Universität Zürich.
- Smither, J., London, M., Vasilopoulos, N. Reilly, R. Millsap, R. & Salveminim, N. (1995). An examination of the effects of an upward feedback program over time. *Personnel Psychology*, 48, 1-33.
- Stamm, M., Moser, U. & Hollenweger, J. (2003). *Schulleistungserhebung bei Schülerinnen und Schülern der ersten Klassen*. Unveröff. Arbeitspapier, Zürich, Generalsekretariat Bildungsplanung.
- Sternberg, R. J. (1992). Psychological Bulletin's top 10 hit parade. *Psychological Bulletin*, 112, 387-388.
- Streblov L. (2004). *Bezugsrahmen und Selbstkonzeptgenese*. Münster: Waxmann.
- Stöckli, G. (2001). Selbst- und Sozialkompetenzen. In: X. Büeler, R. Stebler, G. Stöckli, D. Stotz (Hrsg.), *Schulprojekt 21: Lernen für das 21. Jahrhundert? Externe*

wissenschaftliche Evaluation, Schlussbericht (S. 177-221). Zürich: Arbeitsgemeinschaft Evaluation Schulprojekt 21 (Universität Zürich, Zürcher Hochschule Winterthur).

Stuhlmann, K. (2005). Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation im Übergang von der Adoleszenz ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 25 (1), 67-81.

Springer, D. (1953). Ratings of candidates for promotion by co-workers and supervisors. *Journal of Applied Psychology*, 37, 347-351.

Swann, B. (1990). To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification. In E. T. Higgins & R. M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour* (Vol. 2, pp. 408-448). New York: Guilford Press.

Taylor, S. & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210.

Tillmann, K.-J. (1994). Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung. *Neue Sammlung*, 34, 137–148.

Trier, U. P. (2003). Twelve countries contributing to DeSeCo: a summary report. In R.S. Rychen, L. H. Salganik & M. E. McLaughlin (Eds.), *Selected contributions to the 2nd DeSeCo Symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.

Thornton, G. (1980). Psychometric properties of self-appraisal of job performance. *Personnel Psychology*, 33, 262-271.

Thornton, G. C. & Byham, W. C. (1982). *Assessment Centers and managerial performance*. New York: Academic Press.

Thornton, G. C. III & Byham, W. C. (1987). *Assessment centers and managerial performance*. New York: Academic Press.

Tönnies, S., Plöhn, S. & Krippendorf, U. (1996). *Skalen zur psychischen Gesundheit (SPG)*. Heidelberg: Asanger.

Tucker, M. F., Cline, V. B. & Schmitt, J. R. (1967). Prediction of creativity and other performance measure from biographical information among pharmaceutical scientists. *Journal of Applied Psychology*, 51, 131-138.

- Van Velsor, E., Taylor, S. & Leslie, J. (1992). *Self/rater agreement, self-awareness and leadership effectiveness*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Association, Washington DC.
- Von Hentig, H. (1999). *Bildung*. Weinheim: Beltz.
- Voss, G. G. & Pongratz, H. J. (1998). Der Arbeitskraftunternehmer. Eine neue Grundform der „Ware Arbeitskraft“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 50 (1), 131-158.
- Wagner, J. W. L. (1999). *Soziale Vergleiche und Selbsteinschätzungen: Theorien, Befunde und schulische Anwendungsmöglichkeiten*. Münster: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence*. München: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Weinert, F. E. (2001). A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Bern: Hogrefe und Huber.
- Wherry, R. & Bartlett, C. (1982). The control of bias in ratings. A theory of rating. *Personnel Psychology*, 35, 521-551.
- Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., Midgley, C. (1991). Transitions During Early Adolescence: Changes in Children's Domain-Specific Self-Perceptions and General Self-Esteem Across the Transition to Junior High School. *Developmental Psychology*, 27 (4), 552-565.
- Wilsdorf, D. (1991). *Schlüsselqualifikationen*. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München: Lexika.
- Winter, F. (1991). *Schüler lernen Selbstbewertung: ein Weg zur Veränderung der Leistungsbeurteilung und des Lernens*. Frankfurt am Main, Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik; Bd. 480.
- Witt, R., & Lehmann, R. (2001). *Germany. Länderbericht zum DeSeCo-Projekt* (www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_country.htm)
- Wohlers A. J. & London M. (1989). Rating of managerial characteristics. Evaluation difficulty, coworker agreement and self awareness. *Personnel Psychology*, 42, 235-261.

Yammarino, F. & Atwater L. (1993). Understanding self-perception accuracy. Implications for Human Resource Management. *Human Resource Management*, 32, 231-247.

Yammarino, F. & Atwater L. (1997). Do managers see themselves as others see them? Implications of self and other rating agreement for human resource management. *Organizational Dynamics*, 25, (4), 35-44.

Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie*. München: Pearson Studium.

Anhang

6 Anhang A: Tabellen

Tabelle 41: AC und Selbsteinschätzung der Jugendlichen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=40)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständig- keit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kom- munikations- fähigkeit (r_s)
Gesamtstich- probe	0.15	0.48**	-0.14	0.05	0.22
Frauen	0.23	0.68***	0.08	0.29	0.45*
Männer	0.16	0.28	-0.37	-0.09	0.01
Mittelschüler- /innen insgesamt	0.24	0.35	-0.35	0.14	0.48*
Mittelschüler- innen	0.36	0.68*	-0.09	0.30	0.72*
Mittelschüler	0.07	-0.79	-0.66	0.23	0.13
Berufsschüler- /innen insgesamt	0.18	0.17	0.08	0.16	-0.29
Berufsschüler- innen	-0.5	0.18	0.80	0.63	0.31
Berufsschüler	0.47	0.08	-0.38	0.00	-0.45
Anlehrlinge insgesamt	0.53	0.07	0.46	0.27	0.63*
Weibl. Anlehrlinge	0.57	0.44	0.58	0.85*	0.93**
Männl. Anlehrlinge	0.78	-0.83	0.05	-0.80	0.39

Anmerkung: *** bedeutet sehr stark signifikant, ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant.

Tabelle 42: AC und Einschätzungen der Lehrpersonen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=35)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständigkeit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kommunikationsfähigkeit (r_s)
Gesamtstichprobe	0.25	0.11	-0.17	-0.13	0.18
Frauen	0.14	0.04	-0.21	-0.16	0.12
Männer	0.40	0.18	-0.13	-0.03	0.25
Mittelschüler/-innen insgesamt	0.23	-0.08	-0.06	-0.04	0.24
Mittelschülerinnen	0.10	-0.24	-0.03	0.05	0.11
Mittelschüler	0.53	-0.05	0.08	0.07	0.45
Berufsschüler/-innen insgesamt	0.33	-0.02	-0.09	-0.37	-0.01
Berufsschülerinnen	0.73	0.00	0.00	-0.63	0.50
Berufsschüler	0.29	0.02	-0.26	-0.30	-0.01
Anlehrlinge insgesamt	0.52	0.86	-0.34	0.33	-0.52
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—

Anmerkung: Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

Tabelle 43: AC und Einschätzung der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=34)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständigkeit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kommunikationsfähigkeit (r_s)
Gesamtstichprobe	0.45**	0.33	0.02	0.25	0.33
Frauen	0.23	0.49*	-0.04	0.41	0.28
Männer	0.71**	0.15	0.19	0.17	0.29
Mittelschüler/-innen insgesamt	0.73**	0.44	0.16	0.33	0.47*
Mittelschülerinnen	0.72**	0.60	0.30	0.51	0.51
Mittelschüler	0.68	0.30	-0.01	0.37	0.24
Berufsschüler/-innen insgesamt	0.43	-0.18	-0.16	0.21	0.18
Berufsschülerinnen	-0.63	0.00	0.80	0.63	-0.31
Berufsschüler	0.81*	-0.38	0.11	-0.05	0.43
Anlehrlinge insgesamt	0.94**	0.63	0.73	0.63	0.94
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

Tabelle 44: Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Einschätzung der Lehrpersonen: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=35)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständigkeit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kommunikationsfähigkeit (r_s)
Gesamtstichprobe	0.17	0.23	0.25	0.19	-0.13
Frauen	-0.18	0.43*	0.42	0.01	-0.27
Männer	0.59**	0.11	0.20	0.35	0.01
Mittelschüler/-innen insgesamt	0.12	0.13	0.34	0.58*	-0.28
Mittelschülerinnen	-0.15	0.20	0.57	0.41	-0.32
Mittelschüler	0.42	0.15	0.29	0.47	-0.20
Berufsschüler/-innen insgesamt	0.13	0.49	0.22	-0.18	0.08
Berufsschülerinnen	-0.94	0.94	0.44	-1.00**	0.21
Berufsschüler	0.69	0.36	0.03	0.12	0.17
Anlehrlinge insgesamt	0.10	-0.34	-0.15	0.31	-0.35
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—

Anmerkung: * bedeutet signifikante Korrelation, ** bedeutet stark signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

Tabelle 45: Selbsteinschätzung der Jugendlichen und Einschätzung der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=34)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständigkeit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kommunikationsfähigkeit (r_s)
Gesamtstichprobe	0.46**	0.40*	0.21	0.38*	0.12
Frauen	0.64**	0.58*	0.13	0.36	0.50*
Männer	0.28	0.25	0.24	0.31	-0.13
Mittelschüler/-innen insgesamt	0.33	0.51*	0.40	0.44	-0.13
Mittelschülerinnen	0.67*	0.72*	0.74*	0.50	0.30
Mittelschüler	-0.17	0.44	0.13	0.32	-0.34
Berufsschüler/-innen insgesamt	0.63*	0.11	-0.09	0.24	0.45
Berufsschülerinnen	0.31	0.94	-1.00**	0.20	0.80
Berufsschüler	0.77*	0.00	0.25	0.16	0.32
Anlehrlinge insgesamt	0.73	0.80	—	0.08	0.63
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet hoch signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

Tabelle 46: Einschätzung der Lehrpersonen und der Peers: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Kompetenzen (n=34)

	Fähigkeit zur Selbstständigkeit (r_s)	Relative Eigenständigkeit (r_s)	Interpersonale Verantwortung (r_s)	Initiative, Engagement und Volition (r_s)	Kommunikationsfähigkeit (r_s)
Gesamtstichprobe	0.27	0.32	0.47**	0.23	0.28
Frauen	-0.03	-0.01	0.27	0.27	-0.11
Männer	0.54*	0.51*	0.41	0.18	0.61**
Mittelschüler/-innen insgesamt	0.18	0.06	0.52*	0.32	0.59**
Mittelschülerinnen	0.12	-0.10	0.43	0.43	0.30
Mittelschüler	0.25	0.10	0.58	-0.12	0.82*
Berufsschüler/-innen insgesamt	0.40	0.78**	0.26	0.05	0.03
Berufsschülerinnen	-0.40	1.00**	-0.44	-0.20	-0.10
Berufsschüler	0.68	0.79*	0.12	0.25	0.12
Anlehrlinge insgesamt	0.50	0.21	0.31	0.63	-0.35
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet hoch signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen, wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

Tabelle 47: «Fähigkeit zur Selbstständigkeit»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen

	AC vs. Selbst (r_s)	AC vs. Lehrperson (r_s)	AC vs. Peer (r_s)	Selbst vs. Lehrperson (r_s)	Selbst vs. Peer (r_s)	Lehr- person vs. Peer (r_s)
Gesamtstich- probe	0.15	0.25	0.45**	0.17	0.46**	0.27
Frauen	0.23	0.14	0.23	-0.18	0.64**	0.03
Männer	0.16	0.40	0.71**	0.59**	0.28	0.54*
Mittelschüler- /innen insgesamt	0.24	0.23	0.73**	0.12	0.33	0.18
Mittelschüler- innen	0.36	0.10	0.72**	-0.15	0.67*	0.12
Mittelschüler	0.07	0.53	0.68	0.42	-0.17	0.25
Berufsschüler- /innen insgesamt	0.18	0.33	0.43	0.13	0.63*	0.40
Berufsschüler- innen	-0.50	0.73	-0.63	-0.94	0.31	-0.40
Berufsschüler	0.47	0.29	0.81*	0.69	0.77*	0.68
Anlehrlinge insgesamt	0.53	0.52	0.94**	0.10	0.73	0.50
Weibl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	—	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobe der männlichen und weiblichen Anlehrlinge wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

AC: n=40, Lehrpersonen: n=35, Peers: n=34, Selbsteinschätzung: n=40.

Tabelle 47: «Relative Eigenständigkeit»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen

	AC vs.Selbst- einschätzung (r_s)	AC vs. Lehr- personen (r_s)	AC vs. Peers (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Lehr- personen (r_s)	Selbst-ein- schätzung vs. Peers (r_s)	Lehr-personen vs. Peers (r_s)
Gesamtstich- probe	0.48**	0.11	0.33	0.23	0.40*	0.32
Frauen	0.68***	0.04	0.49*	0.43*	0.58*	-0.01
Männer	0.28	0.18	0.15	0.11	0.25	0.51*
Mittelschüler- /innen insgesamt	0.35	-0.08	0.44	0.13	0.51*	0.06
Mittelschüler- innen	0.68*	-0.24	0.60	0.20	0.72*	-0.10
Mittelschüler	-0.79	-0.05	0.30	0.15	0.44	0.10
Berufsschüler- /innen insgesamt	0.17	-0.02	-0.18	0.49	0.11	0.78**
Berufsschüler- innen	0.18	0.00	0.00	0.94	0.94	1.00**
Berufsschüler	0.08	0.02	-0.38	0.36	0.00	0.79*
Anlehrlinge insgesamt	0.07	0.86	0.63	-0.34	0.80	0.21
Weibl. Anlehrlinge	0.44	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	-0.83	—	—	—	—	—

Anmerkung: *** bedeutet sehr stark signifikant, ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant.

Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen, wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

AC: n=40, Lehrpersonen: n=35, Peers: n=34, Selbsteinschätzung: n=40.

Tabelle 48: «Interpersonale Verantwortung»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen

	AC vs. Selbstein- schätzung (r_s)	AC vs. Lehr- personen (r_s)	AC vs. Peers (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Lehr- personen (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Peers (r_s)	Lehr-personen vs. Peers (r_s)
Gesamtstich- probe	-0.14	-0.17	0.02	0.25	0.21	0.47**
Frauen	0.08	-0.21	-0.04	0.42	0.13	0.27
Männer	-0.37	-0.13	0.19	0.20	0.24	0.41
Mittelschüler- /innen insgesamt	-0.35	-0.06	0.16	0.34	0.40	0.52*
Mittelschüler- innen	-0.09	-0.03	0.30	0.57	0.74*	0.43
Mittelschüler	-0.66	0.08	-0.01	0.29	0.13	0.58
Berufsschüler- /innen insgesamt	0.08	-0.09	-0.16	0.22	-0.09	0.26
Berufsschüler- innen	0.80	0.00	0.80	0.44	-1.00**	-0.44
Berufsschüler	-0.38	-0.26	0.11	0.03	0.25	0.12
Anlehrlinge insgesamt	0.46	-0.34	0.73	-0.15	—	0.31
Weibl. Anlehrlinge	0.58	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	0.05	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet. AC: n=40, Lehrpersonen: n=35, Peers: n=34, Selbsteinschätzung: n=40.

Tabelle 49: «Initiative, Engagement und Volition»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen

	AC vs. Selbstein- schätzung (r_s)	AC vs. Lehrpersonen (r_s)	AC vs. Peers (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Lehr- personen (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Peers (r_s)	Lehr-personen vs. Peers (r_s)
Gesamtstich- probe	0.05	-0.13	0.25	0.19	0.38*	0.23
Frauen	0.29	-0.16	0.41	0.01	0.36	0.27
Männer	-0.09	-0.03	0.17	0.35	0.31	0.18
Mittelschüler- /innen insgesamt	0.14	-0.04	0.33	0.58*	0.44	0.32
Mittelschüler- innen	0.30	0.05	0.51	0.41	0.50	0.43
Mittelschüler	0.23	0.07	0.37	0.47	0.32	-0.12
Berufsschüler- /innen insgesamt	0.16	-0.37	0.21	-0.18	0.24	0.05
Berufsschüler- innen	0.63	-0.63	0.63	-0.01**	0.20	-0.20
Berufsschüler	0.00	-0.30	-0.05	0.12	0.16	0.25
Anlehrlinge insgesamt	0.27	0.33	0.63	0.31	0.08	0.63
Weibl. Anlehrlinge	0.85*	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	-0.80	—	—	—	—	—

Anmerkung: * bedeutet signifikant, ** stark signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet.

AC: n=40, Lehrpersonen: n=35, Peers: n=34, Selbsteinschätzung: n=40.

Tabelle 50: «Kommunikationsfähigkeit»: Übersicht der Korrelationen der verschiedenen Einschätzungen

	AC vs. Selbstein- schätzung (r_s)	AC vs. Lehr- personen (r_s)	AC vs. Peers (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Lehr- personen (r_s)	Selbstein- schätzung vs. Peers (r_s)	Lehrpersonen vs. Peers (r_s)
Gesamtstich- probe	0.22	0.18	0.33	-0.13	0.12	0.28
Frauen	0.45*	0.12	0.28	-0.27	0.50*	-0.11
Männer	0.01	0.25	0.29	0.01	-0.13	0.61**
Mittelschüler- /innen insgesamt	0.48*	0.24	0.47*	-0.28	-0.13	0.59**
Mittelschüler- innen	0.72*	0.11	0.51	-0.32	0.30	0.30
Mittelschüler	0.13	0.45	0.24	-0.20	-0.34	0.82*
Berufsschüler- /innen insgesamt	-0.29	-0.01	0.18	0.08	0.45	0.03
Berufsschüler- innen	0.31	0.50	-0.31	0.21	0.80	-0.10
Berufsschüler	-0.45	-0.01	0.43	0.17	0.32	0.12
Anlehrlinge insgesamt	0.63*	-0.52	0.94	-0.35	0.63	-0.35
Weibl. Anlehrlinge	0.93**	—	—	—	—	—
Männl. Anlehrlinge	0.39	—	—	—	—	—

Anmerkung: ** bedeutet stark signifikant, * bedeutet signifikant. Aufgrund der kleinen Stichprobenzahl bei den männlichen und weiblichen Anlehrlingen wurde auf die Berechnung der Korrelationen verzichtet. AC: n=40, Lehrpersonen: n=35, Peers: n=34, Selbsteinschätzung: n=40.

7 Anhang B: Assessment Center Aufgaben

Turmbau

Gruppenarbeit: 45 min

Sie haben die Aufgabe gemeinsam mit Ihrer Gruppe einen Turm zu bauen, der möglichst stabil und hoch sein soll. Dafür haben Sie 45 min Zeit. Folgendes Material steht Ihnen zur Verfügung:

6 Bogen A3-Papier

1 Rolle Klebband

1 Bostitch

1 Leimstift

1 Schere

1 Massstab

Bedingungen: Der Turm darf weder an die Wand gelehnt werden noch an irgend einen Gegenstand im Raum gelehnt werden, noch darf er aufgehängt oder an der Decke angebracht werden – der Turm muss auf seinem Fundament stehen. Zudem muss er standfest genug sein, um den Massstab zu tragen. Sie stehen in einem Wettbewerb mit einer anderen Gruppe, eine wird gewinnen.

Die Türme werden nach vier Kriterien beurteilt:

Standfestigkeit, Originalität der Konstruktion, Höhe, Design

Planen eines Hausfestes

Einzel- oder Partnerarbeit (Lesen und Entwickeln einer Idee): 15 min

Gruppenarbeit (Diskussion): 25 min

Gruppenpräsentation: 10 min

Fragen beantworten: 15 min

Es ist Tradition an Ihrer Schule, welche 25 Klassen hat, jedes vierte Jahr ein Hausfest durchzuführen. Sie gehören dieses Jahr zum Organisations-Komitee. Zu einem bestimmten Thema werden verschiedene Räume dekoriert. Traditionellerweise gibt es mehrere Orte, wo man sich verpflegen kann.

Die Erfahrungen des letzten Hausfestes: Letztes Mal wurde ein schwarz/weiss-Kostümfest für Schüler/innen des Hauses veranstaltet. Die vier Bars erwirtschafteten keinen Gewinn, sondern beklagten ein hohes Defizit. Die eine Disco in einem Schulzimmer wurde rege benutzt, diejenige in der Turnhalle verzeichnete fast keine Besucher/innen. Das Restaurant lief jedoch ausgezeichnet, obwohl der Hausmeister sich über den Abfall und die Unordnung beklagte und drohte, weitere Feste zu boykottieren. Die Nachbarn beklagten sich über den Lärm nach dem Fest und riefen um 04.00 Uhr morgens die Polizei, so dass Sie eine Busse wegen Nachtruhestörung bezahlen mussten. Das bedeutete, dass jeder Schüler, jede Schülerin 30.- Fr. zusätzlich bezahlen musste. Dies ärgerte sie alle sehr, denn schliesslich waren nicht alle an der morgendlichen After-Party vor dem Schulhaus beteiligt. Zudem schmuggelten sich während des Festes Fremde ein, die zusätzlichen Ärger verursachten, da sie auf den Toiletten dealten. Ihre Eltern waren schockiert, als sie davon aus der Tagespresse hörten.

Die heutige Ausgangslage: Die Lehrpersonen sind dem Hausfest gegenüber zwiespältig eingestellt. Einige versuchen, das Hausfest definitiv abzusagen, denn sie befürchten, dass es wieder zu Lärm, unbetenen Gästen und Konfrontationen mit der Polizei kommt. Zudem befürchten sie, das Schulhaus werde den guten Ruf verlieren, wenn es zu weiteren negativen Schlagzeilen in der Presse kommt. Sie möchten das Fest aber durchführen. Schliesslich haben Sie in der Schule nur wenige gemeinsame Anlässe. Zudem denken Sie, dass es das letzte Mal schlecht organisiert wurde und es deshalb zu all den Unannehmlichkeiten kam. Ihr Schulhaus hat 4 Stöcke mit jeweils 8 Schulzimmern, eine Eingangshalle und eine

Turnhalle. Nun haben Sie von der Schulleitung und dem Hausdienst die Auflage bekommen, nur noch zwei Stöcke des Schulhauses für das Hausfest zu benutzen, wobei nur in 4 Räumen gegessen und getrunken werden darf. Für die Disco haben Sie 400.- Fr zur Verfügung, die Bars und das Restaurant müssen ihre Kosten selber einspielen. Für die Dekoration stehen Ihnen insgesamt 600.- Fr zur Verfügung. Aus sicherheitstechnischen Gründen ist die Anzahl der Festbesucher auf 1000 beschränkt. Die Lehrpersonen sowie die Schüler/innen sind sowieso anwesend. Sie dürfen noch eine Personengruppe einladen: Freund/Freundin oder Eltern oder Geschwister.

Aufgabe:

Einzel- oder Partnerarbeit: Entwerfen Sie zu zweit oder alleine ein Konzept zum Hausfest (15 min).

Gruppenarbeit: Besprechen Sie sich anschliessend mit den anderen der gesamten Gruppe. Einigen Sie sich auf eine Idee und bereiten Sie eine Präsentation mit den vorhandenen Materialien wie Papier und Stifte vor (25 min).

Gruppenpräsentation: Präsentieren Sie Ihr Konzept kurz der Schulleitung und dem Hausdienst. Die Schulleitung ist bekannt für kritische Fragen, obwohl sie der Schülerschaft prinzipiell wohlwollend gesinnt ist (10 min). Halten Sie Ihre Resultate auf Karten fest. Jedes Gruppenmitglied muss einen der folgenden Punkte mit Karten und Lösungsvorschlägen vorstellen:

Festteilnehmer/innen, Thema des Festes, Verpflegungs- und Getränkeangebot, Räume und Schauplätze, Umgang mit Lärm und Sicherheit, Finanzen (von der Schule selber kann keine weitere finanzielle Unterstützung ausser den 1000 Fr. erwartet werden, d.h. das Fest muss selbsttragend und kostendeckend sein)

Fragen beantworten: Nach der Präsentation stehen Sie als Gruppe der Schulleitung und dem Hausdienst für weitere 15 min für Fragen zur Verfügung.

Gemeinsam verhandeln und aushandeln

Einzelarbeit: 7 min

Dreierarbeit: 15 min

Diskussion: 5 min

Ausgangslage: Sie fliegen mit einer Gruppe von Astronauten zum Mond und haben den Auftrag, sich mit dem Mutterschiff auf der beleuchteten Mondoberfläche zu treffen. Wegen technischer Schwierigkeiten muss Ihr Raumschiff 100 km entfernt vom Mutterschiff notlanden. Dabei ist der überwiegende Teil Ihrer Bordausrüstung zerstört worden. Ihr Überleben hängt davon ab, dass Sie das Mutterschiff zu Fuß erreichen. Um diese Strecke zu bewältigen, kann nur das Nötigste mitgenommen werden.

Aufgabe:

Überlegen Sie sich zuerst, welche Gegenstände Sie weshalb mitnehmen würden, wenn Sie sich auf den Weg zum Mutterschiff machen. Ihre Aufgabe besteht darin, diese Gegenstände nach ihrer Wichtigkeit für die Besatzung in eine Rangfolge zu bringen, d.h. dem Ihrer Meinung nach wichtigste Gegenstand, den Sie auf jeden Fall auf den Marsch zum Mutterschiff mitnehmen wollen, ordnen Sie eine 1 zu, dem nächst wichtigen eine 2 usw. Verwenden Sie dazu die Liste. Sie haben 7 min Zeit.

Setzen Sie sich anschliessend mit zwei anderen Astronaut/innen zusammen. Vergleichen Sie Ihre beiden Listen und einigen Sie sich auf eine gemeinsame Liste. Sie haben 15 min Zeit. Es gibt eine richtige Lösung – vergleichen Sie Ihre Ergebnisse mit der Liste, welche von NASA Spezialisten aufgestellt wurde. Sie haben 5 min Zeit.

Agenda führen und organisieren – eine Woche planen

Einzelarbeit: 20 min

Vorbereitung der Präsentation: 5 min

Präsentation: 2 min

Lesen Sie die Unterlagen durch. Gestalten und planen Sie die folgende Woche. Entscheiden Sie, welche Aufgaben Sie machen, welche Sie weglassen. Geben Sie auf der Übersichtsseite an, welche Aufgaben Sie wann erledigen. Geben Sie Ihren Wochenplan nach 20 min ab. Schreiben Sie anschliessend auf einem A4-Blatt, wie Sie bei der Planung vorgegangen sind und die Aufgabe bewältigt haben. Begründen Sie, warum Sie gewisse Aufgaben erledigen und warum Sie andere weglassen. Präsentieren Sie Ihre Vorgehensweise.

Ende der Woche, am Freitag ist eine Abschlussprüfung angesagt. Es werden 2h Französisch, 2h Deutsch und 2h Mathematik geprüft. In Französisch müssen Sie die einzelnen Kapitel der Grammatik und die Konjugationen repetieren. Für die Deutschprüfung müssen Sie ein Buch, das 200 Seiten hat, noch fertig lesen. Sie haben schon 80 Seiten gelesen und festgestellt, dass der Inhalt schwer verständlich ist. Für die Matheprüfung möchten Sie mindestens vier Stunden Repetitionsarbeit leisten, besser wäre mehr, denn dann könnten Sie noch Probeaufgaben lösen. Sie haben Karten für ein wichtiges Fussballspiel, das am Mittwochabend stattfindet. Es beginnt um 21. 00 und dauert zwei Stunden. Um einen guten Platz zu haben, müssen Sie spätestens um acht von zu Hause losgehen. Sie besuchen am Dienstagabend einen Kurs an einer Fachhochschule in Zürich, der Kurs dauert von 18.30 bis 20.00 Uhr. Am Dienstagabend hat Ihre Kollegin Geburtstag und macht eine Einladung. Die Kollegin wohnt in Luzern und die Feier beginnt zwischen 19.00 und 20.00 Uhr. Für den Geburtstag müssen Sie noch ein Geschenk organisieren, das maximal 40.- Fr. kosten darf. Ihre jüngere Schwester hat Sie gefragt, ob Sie ihr die Aufgaben erklären könnten. Sie haben ihr zugesagt, aber noch keinen Termin abgemacht. Die Aufgaben Ihrer Schwester müssen am Donnerstagmorgen abgegeben werden. Normalerweise trainieren Sie dreimal in der Woche, wobei das Sporttraining jeweils von 19.00 bis 21.00 dauert. Das Training findet jeden Tag ausser Donnerstag statt. Ihre Bücher, die Sie von der Bibliothek ausgeliehen haben, müssen bis Mittwoch zurückgebracht werden, da Sie sonst Mahnungsgebühren bezahlen müssen. Die Bibliothek hat jeweils von 8.00 bis 18.00 Uhr geöffnet. Sie müssen verschiedene kleine Dinge einkaufen wie Notizblock,

Stifte, eine Prepaid Telefonkarte – Ihr aktuelles Telefonkonto beträgt noch Fr 2.50 – und einen neuen Französisch-Dictionnaire. Ihr Zahnarzt hat Ihnen eine Einladung zur Dentalhygiene geschickt. Dies dauert jeweils eine Stunde und Sie haben die Wahl zwischen drei Terminvorschlägen: Dienstag, 12.30, Donnerstag, 17.00 und Freitag, 15.00 Uhr. Ihr Velo hat beim hinteren Rad einen Platten. Um es zu reparieren, müssen Sie zuerst einen neuen Schlauch kaufen. Das Reparieren bereitet Ihnen keine Mühe, solche Sachen erledigen Sie in weniger als einer halben Stunde. Sie benützen das Velo täglich und fahren damit zur Schule und zur Arbeit. Am kommenden Donnerstagabend, von 16.00 bis 18.30 Uhr findet ein Sportartikelverkauf statt, wo es immer günstige Angebote gibt. Sie wollten sich neue Kletterschuhe kaufen. Je früher Sie dort sein werden, desto besser wird das Angebot sein. Mit Ihrem Kollegen haben Sie abgemacht, dass Sie diese Woche gemeinsam ins Kino gehen, der Film läuft jeweils um 19.00 oder um 20.30 Uhr. Ihr Zimmer muss aufgeräumt werden: eine Schnellreinigung dauert ca. eine Stunde. Wenn Sie es gründlich machen möchten, dann müssen Sie zwei Stunden investieren. Sie haben sich Unterlagen von einem Bekannten ausgeliehen, nun möchte er diese wieder zurück haben. Sie können die Mappe nicht finden, wissen aber, dass sie zuhause liegt – der Bekannte möchte die Unterlagen bis spätestens Donnerstag zurück. Das ist Ihr Stundenplan mit den offiziellen Stunden, die es an Ihrer Schule zu besuchen gilt und die Sie auch alle besuchen. Bei Unfällen und Krankheiten können Sie sich entschuldigen, ansonsten sind Sie verpflichtet in der Schule zu erscheinen.

	MO	DI	MI	DO	FR
08.00-09.00	X	X	X	X	Prüfung
09.00-10.00	X	X	X	X	Prüfung
10.00-11.00	X	X	X	X	
11.00-12.00	X	X	X	X	Prüfung
12.00-13.00		X		X	Prüfung
13.00-14.00	X				
14.00-15.00	X	X		X	Prüfung
15.00-16.00	X	X		X	Prüfung
16.00-17.00	X	X		X	
17.00-18.00		X		X	

Abschlussreise

Einzelarbeit (Lesen und Vorbereiten des Gespräches): 10 min

Gruppengespräch mit Entscheid und Resultat: 30 min

Zum Abschluss Ihrer Ausbildung planen Sie mit Ihrer Klasse und Ihren Klassenlehrern eine gemeinsame Ferienwoche im Frühling. Obwohl Sie sich innerhalb der Klasse gut verstehen, sind Sie sich betreffend des Ortes nicht einig, da die Interessen unterschiedlich sind. Um die Reise aber durchführen zu können, was auch alle wollen, müssen Sie sich auf einen Vorschlag einigen, wobei alle Teilnehmenden mit dem Entscheid einverstanden sein müssen. Vertreten Sie Ihren Standpunkt, sammeln Sie Argumente und machen Sie Ihre Interessen deutlich. Schliessen Sie das Gespräch mit einem Entscheid ab.

Sie haben 10 min Zeit zum Lesen der Unterlagen und zur Vorbereitung des Gespräches. Nehmen Sie die Vorlage als Vorschläge oder Ideen auf. Sie dürfen die Vorlage auch abändern, Neues hinzufügen, etwas anderes weglassen. Den Ort, die Destination selber dürfen Sie jedoch nicht verändern. Die Vorlage darf nicht in das Gespräch mitgenommen werden, eigene Notizen jedoch schon. Das Gespräch muss nach 30 min abgeschlossen sein, wobei alle mit der Entscheidung einverstanden sein müssen.

Wichtig: Es darf kein Mehrheitsbeschluss gefasst werden, d.h. Sie dürfen nicht einfach abstimmen, so dass die Mehrheit bestimmt! Alle müssen mit dem Ergebnis zufrieden sein.

Das Resultat, wohin man sich entschlossen hat zu verreisen, soll auf einem Halbkarton schriftlich festgehalten werden.

Tunesien

Sie möchten nach Tunesien in einen all-inclusive Ferienclub. Der Club ist bekannt bei jungen Leuten, da rund um die Uhr etwas läuft. Das Hotel hat vor allem junges internationales Publikum. Sie übernachten in einfachen Doppelzimmern. Vollpension und Getränke sowie Tischwein sind inklusiv im Preis. Ein Animationsteam des Hotels stellt jeden Tag ein Programm zusammen: Beachvolleyball, Pool-games, Aerobic, Abendunterhaltung, Shows und Openair Filme. Die Disco ist im Haus. Das grosse Hotel mit 800 Zimmern hat mehrere Tennisplätze, einen Billardtisch, eine Minigolfanlage, Sportplätze für Volleyball, Basketball und Fussball und liegt direkt am Sandstrand, wo man alle

Wassersportarten wie Segeln, Surfen, Wasserskifahren (gegen Gebühr) machen kann. Das nächste Dorf mit kleinen Läden, Restaurants, Bars und Discos liegt etwa 20 min Fussmarsch entfernt.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für die Abenteuerferien in der Schweiz.

Abenteuerferien in der Schweiz

Sie möchten gerne mit Ihrer Klasse in der Schweiz Abenteuerferien machen.

Ihre Idee ist es, verschiedene Tagesausflüge zu unternehmen: Riverraftern auf dem Hinterrhein, Tandem-Gleitschirmflüge mit erfahrenen Piloten, eine Ballonfahrt, eine Mountainbiketour und ein Wassertag mit Windsurfen, Wasserski- und Kanufahren. Die Aktivitäten können individuell angepasst werden, so dass es nicht zu streng wird für einzelne weniger Sportliche. Übernachten würde man im Massenzimmer eines Ferienhauses, das mitten in einem international bekannten Ferienort in den Bündner Alpen gelegen ist. Das Dorf selber bietet einiges, es hat zwei Museen, ein paar Galerien, kleine Bars und mehrere Diskotheken. Ein Hotel-Koch sorgt abends für das Wohl der Klasse, wobei ihm jeweils eine Gruppe Ihrer Klasse tagsüber hilft. Zudem möchten Sie die Ferienwoche auf einem Video festhalten, d.h. ein paar Ihrer Gruppe werden die Aktivitäten filmen und anschliessend in der Schule präsentieren.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für die Hausbootferien in Frankreich.

Hausbootferien in Südfrankreich

Sie möchten gerne mit Ihrer Klasse Hausbootferien in Südfrankreich machen.

Es gibt Hausboote, die bis zu 30 Personen aufnehmen können. Die Kabinen bieten jeweils für 4 bis 6 Personen Platz. Für das Fahren der Boote braucht man keinen Führerschein. Gekocht wird an Bord oder man besucht Restaurants in den Dörfern, bei denen man abends anlegt. In den Dörfern kann man problemlos einkaufen. Pro Tag werden Sie mit dem Boot etwa 30 km zurücklegen. Gleichzeitig sind 10 Velos vorhanden, die man individuell benutzen kann.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für Sizilien.

Sizilien

Sie möchten nach Sizilien mit Ihrer Klasse. Die Insel Sizilien ist bekannt für ihre Geschichte. Zudem ist Palermo, die Hauptstadt am Meer, eine pulsierende Stadt, wo immer etwas läuft. Sie übernachten in einem einfachen Hotel in Vierer-, Fünfer- oder Sechserzimmern. Dort würde man Ihnen auch das Frühstück servieren. Abends könnten Sie in einem der zahlreichen Restaurants essen. Von der Hauptstadt aus kann man täglich mit dem Bus Ausflüge machen, sei es an einen Strand, zu einer Sehenswürdigkeit oder in eine andere Stadt Siziliens. Im Frühling ist es schon angenehm warm, so dass man problemlos baden kann. Gleichzeitig ist es aber noch nicht heiss, so dass man auch Museen besuchen könnte.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für Norwegen.

Norwegen

Sie möchten nach Norwegen. Sie kennen den skandinavischen Norden aus eigener Erfahrung und möchten gerne mit Ihrer Klasse die Schönheiten der hellen Nächte im Frühling erleben. Sie würden nach Oslo fliegen und am folgenden Tag auf das Postschiff umsteigen, welches Sie fast bis an das Nordkap fährt. Dort übernachten Sie in mehreren, einfachen Hütten, wo Sie auch in verschiedene Gruppen eingeteilt selber kochen. Tagsüber unternehmen Sie Wanderungen in der Umgebung. Im zweiten Teil der Woche treffen Sie sich mit einer norwegischen Klasse gleichen Alters, bei deren Familien Sie dann auch wohnen werden.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für Berlin.

Berlin

Sie möchten gerne mit Ihrer Klasse nach Berlin reisen.

Das Angebot in Berlin ist sehr vielseitig, denn Berlin bietet für jeden etwas. Das kulturelle Angebot ist enorm, die Quartiere im Osten und Westen Berlins unterscheiden sich stark voneinander und sind besonders spannend zu entdecken.

Zudem ist in Berlin in Bezug auf unterschiedliche Lebensstile alles möglich – Skinheads neben Alternativen, ältere Punks neben der jungen Schickeria. Das Hotel wäre im Stadtzentrum beim Kurfürstendamm, dem Einkaufszentrum Berlins, umgeben von gemütlichen Kneipen. Während der Woche in Berlin findet der Karneval der Kulturen statt, der mit einer grossen Stadtparty endet.

Natürlich möchten Sie, dass Ihr Vorschlag angenommen wird und dafür setzen Sie sich auch ein. Für die anderen Vorschläge können Sie sich aber auch begeistern ausser für Tunesien.

Seilspringen

Vorbereitung in der Gruppe (= 1. und 2.): 20min

Präsentation vor der Auftraggeberin: 2 min

Reflexion: 5 min

Ausgangslage: Sie sind ein erfolgreiches Projektteam und haben sich um einen grossen und wichtigen Auftrag beworben. Sie und ein anderes Team kamen in die Endausscheidung. Da Preis und Leistungsbeschreibung der beiden Teams vergleichbar sind, hat sich die Auftraggeberin entschlossen, den Auftrag an das Team zu vergeben, welches die bessere Zusammenarbeit zeigt. Ihre Teamfähigkeit sollen Sie durch die Bewältigung folgender Aufgabe unter Beweis stellen.

Aufgabe: Als Gruppe gemeinsam Seilspringen. Sie sollen zunächst gemeinsam entscheiden, wie viele Sprünge Sie bei der abschliessenden Projektpräsentation gemeinsam absolvieren werden (Minimum: 10 Stück, ohne Unterbrechung). Bitte geben Sie die gewählte Anzahl der Auftraggeberin bekannt. Danach haben Sie Zeit für Vorbereitung und Aufgabe. Bedingung: Das Seil muss über die Köpfe und unter den Füßen hindurch geschwungen werden. Zu Anfang dieser Phase steht Ihnen die Auftraggeberin für Rückfragen während max. 2 Minuten zur Verfügung.

Projektpräsentation: Sie haben einen einzigen Versuch die von Ihnen genannte Anzahl Sprünge zu absolvieren.

8 Anhang C: Itemwortlaut des Young Adult Survey

Selbstwert, Itemwortlaut:

V15_4: Ich fühle mich wohl in meiner Haut.

V15_6: Ich habe Mühe, mich so anzunehmen, wie ich bin (-).

V15_8: Insgesamt gesehen habe ich eine hohe Achtung vor mir.

V15_10: Von Zeit zu Zeit fühle ich mich ganz nutzlos.

V15_13: Eigentlich kann ich auf einiges bei mir stolz sein.

V15_15: Manchmal wünsche ich mir, es gäbe mich gar nicht.

V15_18: Ich habe eine Reihe guter und wertvoller Eigenschaften.

V15_20: Im Grossen und Ganzen bin ich zufrieden mit mir.

(Cronbachs Alpha=.84)

Selbstwirksamkeit, Itemwortlaut:

V15_2: Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es sehr unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann. (-)

V15_5: Trotz aller Anstrengungen kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft (-).

V15_9: Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.

V15_12: Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.

V15_16: Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.

V15_19: Mein Wille und meine Anstrengung bestimmen nur zu einem kleinen Teil, ob ich bekomme, was ich will. (-)

(Cronbachs Alpha=.71)

Relative Eigenständigkeit, Itemwortlaut:

V17_3: Ich zögere nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn ich anderer Meinung bin als sie.

V17_6: Wenn meine Kolleginnen und Kollegen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als ich selbst, sage ich lieber nichts dazu. (-)

V17_9: Auch wenn ich merke, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, halte ich an meiner Meinung fest und vertrete diese vor der Gruppe.

V17_17: Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Meinung lieber für mich. (-)

V17_22: Es fällt mir schwer, vor einer Gruppe von Leuten, die anderer Meinung sind, zu meiner Meinung zu stehen. (-)

(Cronbachs Alpha=.80)

Selbstreflexion, Itemwortlaut:

V12_2: Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es nicht auch an mir liegen kann.

V12_4: Wenn mir jemand sehr auf die Nerven geht, frage ich mich, ob es an mir liegt, dass ich mich über die Person so sehr aufrege.

V12_4: Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.

V13_14: Manchmal merke ich, dass es an mir liegt, wenn mich jemand sehr nervt.

V13_12: Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.

V13_15: Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.

V13_18: Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.

V13_22: Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.

(Cronbachs Alpha=.77)

Wahrnehmung der eigenen Gefühle, Itemwortlaut:

V16_1: Ich achte sorgfältig auf meine innersten Gefühle.

V16_4: Ich nehme meine Empfindungen sehr bewusst wahr.

V16_22: Meine Gefühle sind mir wichtig.

V16_7: Ich beachte meine Empfindungen kaum. (-)

(Cronbachs Alpha=.74)

Umgang mit belastenden Gefühlen, Itemwortlaut:

V16_3: Misserfolge belasten mich noch lange nachher.

V16_9: Von negativen Gefühlen kann ich mich gar nicht mehr loslösen.

V16_13: Ich wollte, ich könnte mit schlechten Erfahrungen besser umgehen.

V16_18: Ich bin meinen Stimmungen oftmals richtig ausgeliefert.

V16_20: Über Enttäuschungen komme ich meist schnell hinweg. (-)

V16_24: Auch mit Gefühlen, die für mich belastend sind, komme ich ganz gut zurecht. (-)

(Cronbachs Alpha=.77)

Kreativität, Itemwortlaut:

V15_1: Verglichen mit anderen bin ich sehr kreativ.

V15_3: Wenn ich etwas gestalten sollte, dann fühle ich mich häufig unsicher. (-)

V15_7: Beim Gestalten von Dingen fallen mir oft originelle Lösungen ein.

V15_11: Es macht mir keine Freude, schöpferisch tätig zu sein. (-)

V15_14: Ich habe immer wieder neue und phantasievolle Ideen.

V15_17: Künstlerische Tätigkeiten liegen mir weniger. (-)

(Cronbachs Alpha=.80)

Fähigkeit zur Selbstständigkeit, Itemwortlaut:

V4_1: Ich fühle mich wohl, wenn ich alleine arbeite.

V4_4: Ich arbeite gerne selbständig.

V4_7: Wenn immer möglich vermeide ich es, selbständig zu arbeiten. (-)

(Cronbachs Alpha=.73)

Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, Itemwortlaut:

V4_3: Ich fühle mich wohl, wenn ich für eine Aufgabe Verantwortung übernehmen kann.

V4_6: Ich übernehme gerne für eine Aufgabe Verantwortung.

V4_12: In der Regel gelingt es mir gut, für eine Aufgabe Verantwortung zu übernehmen.

(Cronbachs Alpha=.81)

Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Itemwortlaut:

V4_2: Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen zusammenarbeiten kann.

V4_5: Ich arbeite gerne mit anderen zusammen.

V4_11: In der Regel gelingt es mir gut, mit anderen zusammenzuarbeiten.

(Cronbachs Alpha=.74)

Leistungsmotivation, Itemwortlaut:

V11_B1: Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann. (-).

V11_B3: Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich. (-)

V11_B6: Aufgaben, bei denen ich gefordert bin, machen mir Spass.

V11_B8: Mir gefällt es, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, auch wenn es daneben gehen kann.

V12_9: Ich möchte gerne vor eine etwas schwierige Arbeit gestellt werden.

V12_12: Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen. (-)

V12_14: Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht. (-)

V12_16: Probleme, die etwas schwieriger zu lösen sind, reizen mich.

(Cronbachs Alpha=.82)

Extrinsische Weiterbildungsmotivation, Itemwortlaut:

V8_4d: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, weil ich in diesem Beruf hohes Ansehen erreichen möchte.

V8_4g: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, damit ich in diesem Beruf eine Führungsposition erreichen kann.

V8_4j: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, um gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten zu haben.

V8_4p: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, um im Beruf ein hohes Einkommen zu erreichen.

(Cronbachs Alpha=. 82)

Intrinsische Weiterbildungsmotivation, Itemwortlaut:

V8_4b: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, damit ich eine Berufstätigkeit ausüben kann, die mich befriedigt.

V8_4e: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, um eine spannende Berufstätigkeit auszuüben.

V8_4h: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, weil ich eine abwechslungsreiche Berufstätigkeit ausüben möchte.

V8_4l: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, damit ich meine Ideen und Vorstellungen im Beruf verwirklichen kann.

V8_40: Wenn ich mich beruflich weiterbilde, dann tue ich dies, weil ich eine Berufstätigkeit ausüben will, bei der man immer wieder etwas Neues dazulernt.

(Cronbachs Alpha=.77)

Kognitive Lernstrategien, Itemwortlaut:

V9_1: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, beginne ich damit sobald als möglich.

V9_6: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, beginne ich lieber gleich, als sie aufzuschieben.

V9_9: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her. (-)

V9_14: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne.

V9_18: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, tue ich häufig etwas anderes, nur um nicht anfangen zu müssen.

V9_10: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, markiere ich in meinen Unterlagen die wesentlichen Dinge mit einem Stift.

V9_12: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf.

V10_23: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, schreibe ich wichtige Punkte auf.

V10_29: Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, mache ich mir einen Arbeitsplan.

V10_24: Wenn ich eine schwierige Arbeit zu bearbeiten habe, überlege ich mir genau, welche Aufgabenteile mir wahrscheinlich keine Probleme machen werden.

V10_27: Wenn ich eine schwierige Arbeit zu bearbeiten habe, erinnere ich mich daran, wie ich vergleichbare Aufgaben lösen könnte.

V10_30: Wenn ich eine schwierige Arbeit zu bearbeiten habe, suche ich in meinen Erfahrungen nach Hinweisen, die mir helfen könnten.

V9_17: Wenn ich eine schwierige Arbeit zu bearbeiten habe, überlege ich mir, ob ich bereits einmal eine ähnliche Aufgabe gelöst habe.

V9_20: Wenn ich eine schwierige Arbeit zu bearbeiten habe, unterscheide ich zwischen wichtigen und unwichtigen Punkten.

(Cronbachs Alpha=.74 bis .85 bei 4 Dimensionen)

Metakognitive Lernstrategien, Itemwortlaut:

V10_1: Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, betrachte ich ab und zu, was ich schon gemacht habe, um sicher zu sein, dass mir keine Fehler passieren.

V10_2: Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, überlege ich hin und wieder, ob ich zur Lösung der Aufgabe weitere Informationen oder Materialien brauche.

V10_4: Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, unterbreche ich manchmal bewusst meine Arbeit, um sie zu überprüfen.

V10_5: Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, überlege ich immer mal wieder, welche Änderungen am Vorgehen sinnvoll sein könnten.

V10_6: Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite, schaue ich von Zeit zu Zeit, ob ich noch auf dem richtigen Weg bin.

(Cronbachs Alpha=.76)

Strategien des Ressourcenmanagements, Itemwortlaut:

V11_A4: Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe interessiert es mich, warum einzelne Teilaufgaben weniger gut herausgekommen sind.

V11_A5: Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe versuche ich herauszufinden, was ich besonders gut und was ich weniger gut gelöst habe.

V11_A6: Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe denke ich mir: «Die Aufgabe ist erledigt. Was bringt es jetzt noch sich über eine vergangene Aufgabe den Kopf zu zerbrechen?» (-)

V11_A7: Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe frage ich Kolleginnen und Kollegen, die von dieser Arbeit etwas verstehen, was sie anders gemacht hätten.

V11_A8: Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe denke ich darüber nach, was ich bei einer nächsten ähnlichen Aufgabe anders machen würde.

V11_B5: Häufig gebe ich mitten in einem Vorhaben wieder auf. (-)

V11_B2: Wenn ich mir etwas vorgenommen habe, gelingt es mir gut, das auch durchzuhalten.

V11_B7: Was ich angefangen habe, führe ich auch zu Ende.

V12_10: Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig.

V12_13: Auch bei mühsamen Aufgaben lasse ich nicht locker, bis ich fertig bin.

V12_11: Mir fehlt einfach die Geduld für Arbeiten, an denen ich sehr lange dranbleiben muss. (-)

V11_B6: Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass. (Cronbachs Alpha=.75)

Interpersonale Verantwortung, Itemwortlaut:

V17_1: Wenn eine Mutter mit einem Kind im Kinderwagen ins Tram, in den Bus oder in den Zug einsteigen will, biete ich ihr meine Hilfe an.

V17_5: Wenn eine stark sehbehinderte Person unsicher vor einer Ampel steht, frage ich sie, ob ich ihr helfen kann.

V17_7: Beim Eintreten in ein Gebäude halte ich für die nachfolgende Person nie die Türe auf. (-)

V17_11: Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen.

V17_14: Auch wenn im vollen Tram, Bus oder Zug in meiner Nähe eine ältere Person stehen muss, bleibe ich sitzen. (-)

V17_16: Wenn mich auf der Strasse jemand nach dem Weg fragt, nehme ich mir Zeit, um möglichst genau Auskunft zu geben.

V17_18: Beim Einsteigen ins Tram, in den Bus oder Zug versuche ich, möglichst unter den ersten zu sein. (-)

V17_21: Wenn eine Person im Tram, Bus oder Zug beim Aussteigen einen Gegenstand liegen lässt, mache ich sie darauf aufmerksam.
(Cronbachs Alpha=.66)

Gesellschaftliche Verantwortung, Itemwortlaut:

V17_2: Es ist eine wichtige Aufgabe des Staates, hilfsbedürftige Menschen zu unterstützen.

V17_8: In der Schweiz wird zuviel Geld für Sozialhilfe ausgegeben. (-)

V17_10: Der Reichtum soll weltweit gerechter verteilt werden.

V17_12: Wer gut verdient, sollte einen umso grösseren Beitrag für die Allgemeinheit leisten.

V17_19: Jede und jeder Einzelne trägt Verantwortung für das Wohlergehen aller.

V17_20: Die Menschen in den Entwicklungsländern sollten sich zuerst einmal selbst helfen. (-)

(Cronbachs Alpha=.71)

Einstellung zur Gleichberechtigung, Itemwortlaut:

VB25_B1: Frauen sollten sich für öffentliche Ämter und Regierungspositionen genauso bewerben wie Männer.

VB25_B2: Frauen sollten in allen Dingen dieselben Rechte haben wie Männer.

VB25_B3: Männer und Frauen sollten in allen Berufen gleich behandelt werden.

VB25_B4: Frauen sollten sich aus der Politik heraushalten. (-)

VB25_B5: Wenn die Arbeitsplätze knapp sind, haben Männer mehr Recht, eine Arbeit zu bekommen. (-)

VB25_B6: Politische Führungspositionen sollten hauptsächlich Männern gegeben werden. (-)

(Cronbachs Alpha=.78)

Einstellung gegenüber Ausländerinnen und Ausländern, Itemwortlaut:

Vb25_a1: Man sollte den in der Schweiz lebenden Ausländern jede politische Betätigung verbieten.

(-)

Vb25_a2: Die in der Schweiz lebenden Ausländer sollten ihre Ehepartner unter ihren eigenen Landsleuten auswählen. (-)

Vb25_a3: Die in der Schweiz lebenden Ausländer sind ebenso frei, ihren Lebensstil selbst zu bestimmen, wie die Schweizer auch.

Vb25_a4: Die in der Schweiz lebenden Ausländer haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizer.

(Cronbachs Alpha=.70)

Umweltverhalten, Itemwortlaut:

VA22_2: Ich kaufe Fleisch und Gemüse mit dem Biozeichen.

VA22_5: Ich spende Geld für Umweltschutzorganisationen.

VA22_6: Ich kaufe Artikel, zu denen es eine Nachfüllpackung gibt.

VA22_7: Ich boykottiere Produkte von Firmen, die sich nachweislich umweltschädigend verhalten.

VA22_8: Ich kaufe Früchte und Gemüse der Jahreszeit entsprechend.

VA23_11: Ich verwende Toilettenpapier aus ungebleichtem Altpapier.

VA23_13: Zum Schutz der Umwelt verzichte ich in den Ferien bewusst auf Flugreisen.

VA23_16: Ich kaufe Produkte, die wirklich umweltschonend verpackt sind.

VA23_17: Ich kaufe Produkte aus dem Bioladen.

VA23_23: Um die Umwelt zu schonen verzichte ich bewusst auf den Gebrauch eines Autos.

(Cronbachs Alpha=.80)

Umweltwissen, Itemwortlaut:

VA19_1: Bezeichnung für kontrolliert biologischen Anbau von Gemüse und Früchten: Knospe.

VA19_2: Gegen den Einkauf von grünem Spargel spricht aus

Umweltschutzgründen, der Energieverbrauch durch lange Transportwege.

VA19_3: PVC gilt als problematischer Kunststoff, da beim Verbrennen giftige Stoffe entstehen.

VA19_4: Es ist sinnvoll, Aluminium zu sammeln, weil die Neuherstellung von Aluminium sehr viel Energie braucht.

VA20_7: Falsch ist, dass Ozon in den hohen Luftschichten schädlich ist, weil es die UV-Strahlung der Sonne reduziert.

VA20_8: Richtig ist, dass CO₂ zum Treibhauseffekt beiträgt.

VA20_9: Graue Energie ist die Energie, die für die Produktion eines Gerätes benötigt wurde.

VA21_12: Der Zug braucht am wenigsten Energie bei voller Besetzung pro Person und Kilometer.

VA21_14B: Problematisch ist in der Schweiz die Verwendung der Holzart Teak.

VA22_15A: Die Verwendung von Tropenhölzern bei uns führt zur Zerstörung der tropischen Regenwälder und bedroht die Lebensgrundlage der ursprünglichen Bewohner von tropischen Regenwäldern.

(Cronbachs Alpha=.80)

Politisches Interesse, Itemwortlaut:

VB23_15: Wie stark interessieren Sie sich für Politik?

Politisches und politökonomisches Interesse, Itemwortlaut:

VB20_5: Welche Möglichkeit steht der Bürgerin, dem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde?

VB20_6: Der Schweizerische Bundesrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Parteien zusammen. Kreuzen Sie in der folgenden Liste jene Zusammensetzung an, die heute gilt.

VB20_7: Wer wählt den Schweizerischen Bundesrat?

VB20_8: Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund das Zweikammersystem. Die Bedeutung des Ständerates liegt vor allem in ...?

VB21_10: Was heisst Deregulierung?

VB21_11: Was meint der Begriff Verursacherprinzip?

VB22_12: Was versteht man unter Lobbyismus?

VB22_13: Weshalb gelten Verwaltungsratsmandate von Parlamentarierinnen und Parlamentariern als nicht ganz unproblematisch?

VB22_14: Welche Grundidee steht hinter einer ökologischen Steuerreform?

VB22_15: Was ist der Hauptgrund, dass Kartelle in der freien Marktwirtschaft ein Problem darstellen?

(Cronbachs Alpha=.70)

9 Anhang D1: redigierte Version des YAS-Fragebogens für das AC

Version für die Schüler/innen

Y oung A dult S urvey



**FORSCHUNGSBEREICH
SCHULQUALITÄT &
SCHULENTWICKLUNG**

**Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich**

Liebe Befragte, lieber Befragter

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, herauszufinden, welche allgemeinen Fähigkeiten und Einstellungen junge Erwachsene wie Sie im Verlaufe ihres bisherigen Lebens erworben haben. Dabei interessiert uns besonders, wie gut die von Ihnen besuchten Schulen Sie auf die Anforderungen des Lebens vorbereitet haben. Zu diesem Zweck möchten wir Ihnen Fragen zu den verschiedensten Themen stellen. Mit Ihren Antworten tragen Sie dazu bei, mehr über die Stärken und Schwächen unserer Bildungseinrichtungen zu erfahren.

Wie wird der Fragebogen ausgefüllt?

Im Fragebogen finden Sie neben den Fragen zu Ihrer Person hauptsächlich eine Art von Fragen:

Es geht hauptsächlich um Aussagen in der Ichform (z.B. «Ich lese gerne Kriminalromane.»). Bitte geben Sie zu jeder Aussage an, wie genau diese auf Sie zutrifft. Dazu kreuzen Sie diejenige Antwort an, die am besten passt.

Hier ein konkretes Beispiel:

Wie genau trifft die folgende Aussage auf Sie zu?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Ich lese gerne Kriminalromane.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Bei solchen Fragen gibt es keine richtigen und falschen Antworten. Wenn Sie Mühe haben, sich zu entscheiden, dann wählen Sie bitte die Antwort, die noch am besten passt. **Antworten Sie bitte nicht so, wie Sie gerne sein möchten, sondern so, wie Sie sich selbst sehen.**

Wichtige Hinweise

1. Verwenden Sie für das Ausfüllen bitte einen weichen bis mittelharten Bleistift.
2. Bei einem Fehler streichen Sie das falsche Kreuzchen bitte auf keinen Fall durch, sondern radieren Sie es möglichst gut aus.
3. Füllen Sie den Fragebogen bitte selbständig aus, ohne mit anderen zu sprechen oder irgendwo nachzusehen.
4. Sämtliche Antworten im Fragebogen werden **anonym und streng vertraulich** behandelt.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

<p>8. Wie oft haben Sie im Alltag beim Sprechen Probleme mit der deutschen Sprache?</p>	<div> <div>oft</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div>1</div> </div> <div> <div>manchmal</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div>2</div> </div> <div> <div>selten</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div>3</div> </div> <div> <div>nie</div> <div><input type="checkbox"/></div> <div>4</div> </div>
--	---

10. Welche Ausbildung hat Ihre Mutter und Ihr Vater zuletzt abgeschlossen? <i>(Bitte nur ein Feld pro Spalte ankreuzen.)</i>	Mutter ▼	Vater ▼
a) Obligatorische Schule	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
b) Berufslehre oder Vollzeit-Berufsschule	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
c) Maturitätsschule, Lehrer/-innenseminar	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
d) Höhere Fach- und Berufsausbildung (z.B. Meister, eidg. Diplom)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
e) Höhere Fachschule/Fachhochschule (z.B. HTL, HWV, Schule für Sozialarbeit)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
f) Universität, Hochschule	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
g) Andere Ausbildung	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂
h) Ich weiss es nicht	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂

<p>Zu Beginn einige Fragen zu den Themen</p> <p>SELBSTÄNDIGKEIT UND ZUSAMMENARBEIT</p> <p>Am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung arbeiten Sie mal selbständig, mal mit anderen zusammen. Wie geht es Ihnen dabei normalerweise?</p>	<p>trifft genau zu ▼</p> <p>trifft teilweise zu ▼</p> <p>trifft eher nicht zu ▼</p> <p>trifft gar nicht zu ▼</p>
1. Ich fühle mich wohl, wenn ich selbständig arbeite.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
2. Ich arbeite gerne mit anderen zusammen.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3. Wenn immer möglich vermeide ich es, selbständig zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
4. Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen zusammenarbeite.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
5. Ich arbeite gerne selbständig.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
6. In der Regel gelingt es mir gut, mit anderen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
7. Ich biete andern gerne meine Hilfe an.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
8. Trotz möglicher Schwierigkeiten beim Zusammenarbeiten lohnt es sich meiner Meinung nach, mit anderen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
8. Ich bin offen für Ideen von anderen.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT SCHWIERIGEN AUFGABEN

Manchmal sind am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung schwierige Aufgaben zu lösen, an denen man längere Zeit arbeiten muss. Wie gehen Sie in solchen Fällen normalerweise vor?

Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe, ...

	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. beginne ich damit sobald als möglich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. markiere ich in meinen schriftlichen Unterlagen die wesentlichen Dinge mit einem Stift.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. beginne ich lieber gleich damit, als sie aufzuschieben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. dauert es gewöhnlich lange, bis ich mit dem Arbeiten beginne.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. tue ich häufig etwas anderes, nur um nicht anfangen zu müssen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. unterscheide ich zwischen wichtigen und unwichtigen Punkten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. schreibe ich wichtige Punkte auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. lege ich fest, in welcher Reihenfolge ich vorgehen will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. mache ich mir einen Arbeitsplan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. mache ich mir von der Aufgabe eine Skizze.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

VERHALTEN IM GEPRÄCH

1. Ich lasse die andern ausreden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Ich kann mich klar und verständlich ausdrücken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Ich höre aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Bei Unklarheiten frage ich nach.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Ich kann gut und vielfältig argumentieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Ich habe keine Mühe, Kontakte zu andern herzustellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Ich behalte während des Gesprächs Augenkontakt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT SICH SELBST					
Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?		trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1.	Ich kann gut mit Kritik umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Ich mache den selben Fehler nicht zweimal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	Wenn mich das Verhalten einer Person sehr stört, überlege ich mir gut, ob es an mir liegen könnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Ich mache mir regelmässig Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.	Wenn ich mit jemandem Streit habe, überlege ich mir genau, ob ich einen Fehler gemacht habe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6.	Ich denke oft darüber nach, ob ich mich anderen gegenüber richtig verhalte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7.	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8.	Ich überlege mir gut, warum ich manche Menschen unsympathisch finde.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

INITIATIVE UND ENGAGEMENT					
Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?		trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1.	In einer Gruppe bin ich diejenige/derjenige, welche/r neue Ideen zuerst einbringt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	In Gruppenarbeiten setze ich mich jeweils bei Aufgaben voll und ganz ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	Wenn ich mit anderen zusammenarbeite, übernehme ich gerne Verantwortung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Ich versuche immer wieder, meine Arbeit zu verbessern.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT ANDEREN Welche Einstellungen und Verhaltensweisen haben Sie gegenüber anderen Menschen?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Wenn eine Mutter mit einem Kind im Kinderwagen ins Tram, in den Bus oder in den Zug einsteigen will, biete ich ihr meine Hilfe an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Ich zögere nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn ich anderer Meinung bin als sie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Beim Eintreten in ein Gebäude halte ich für die direkt hinter mir gehende Person die Türe offen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Wenn meine Kolleginnen und Kollegen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als ich selbst, sage ich dazu lieber nichts.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Auch wenn ich merke, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, halte ich an meiner Meinung fest und vertrete diese vor der Gruppe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Wenn im vollen Tram, Bus oder Zug in meiner Nähe eine alte Frau oder ein alter Mann stehen muss, biete ich meinen Sitzplatz an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Wenn mich in der Schule um Hilfe bei einer Aufgabe gefragt werde, nehme ich mir Zeit, um möglichst genau zu erklären.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Wenn eine Person einen Gegenstand liegen lässt, mache ich sie darauf aufmerksam.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Es fällt mir schwer, vor einer Gruppe von Leuten, die anderer Ansicht sind als ich, zu meiner Meinung zu stehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Und noch eine Frage ganz zum Schluss: Wie sorgfältig haben Sie diesen Fragebogen ausgefüllt?	sehr sorgfältig ziemlich sorgfältig eher wenig sorgfältig gar nicht sorgfältig	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
--	---	--

Anhang D2: redigierte Version des YAS-Fragebogens für das AC

Version für die Lehrpersonen und Freunde

Y oung A dult S urvey



**FORSCHUNGSBEREICH
SCHULQUALITÄT &
SCHULENTWICKLUNG**

**Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich**

Die Angaben in diesem Fragebogen werden **absolut vertraulich** behandelt. Wir benötigen Ihre Angaben aber, um diese mit den Ergebnissen aus dem AC zu vergleichen.

Name der Person:

Vorname der Person:

<p>Zu Beginn einige Fragen zu den Themen</p> <p>SELBSTÄNDIGKEIT UND ZUSAMMENARBEIT</p> <p>Am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung arbeitet man mal selbständig, mal mit anderen zusammen. Wie geht es der von Ihnen beschriebenen Person dabei?</p>	<p>trifft genau zu ▼</p> <p>trifft teilweise zu ▼</p> <p>trifft eher nicht zu ▼</p> <p>trifft gar nicht zu ▼</p>
1. Sie fühlt sich wohl, wenn sie selbständig arbeitet.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
2. Sie arbeitet gerne mit anderen zusammen.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
3. Wenn immer möglich vermeidet sie es, selbständig zu arbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
4. Sie fühlt sich wohl, wenn sie mit anderen zusammenarbeitet.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
5. Sie arbeitet gerne selbständig.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
6. In der Regel gelingt es ihr gut, mit anderen zusammenzuarbeiten.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
7. Sie bietet andern gerne ihre Hilfe an.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
8. Trotz möglicher Schwierigkeiten beim Zusammenarbeiten zieht sie eine Zusammenarbeit der Einzelarbeit vor.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
8. Sie ist offen für Ideen von anderen.	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT SCHWIERIGEN AUFGABEN

Manchmal sind am Arbeitsplatz oder in der Ausbildung schwierige Aufgaben zu lösen, an denen man längere Zeit arbeiten muss. Wie geht die Person in solchen Fällen normalerweise vor?

Wenn sie eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten hat, ...

	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. beginnt sie damit sobald als möglich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. markiert sie in ihren schriftlichen Unterlagen die wesentlichen Dinge mit einem Stift.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. beginnt sie lieber gleich damit, als die Aufgabe aufzuschieben.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. zeichnet sie sich die wichtigsten Dinge auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. dauert es gewöhnlich lange, bis sie mit dem Arbeiten beginnt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. tut sie häufig etwas anderes, nur um nicht anfangen zu müssen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. unterscheidet sie zwischen wichtigen und unwichtigen Punkten.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. schreibt sie wichtige Punkte auf.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. legt sie fest, in welcher Reihenfolge sie vorgehen will.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. schiebt sie die Aufgabe oft lange Zeit vor sich her.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. macht sie sich einen Arbeitsplan.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
12. macht sie sich von der Aufgabe eine Skizze.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

VERHALTEN IM GEPRÄCH

1. Sie lässt die andern ausreden.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Sie kann sich klar und verständlich ausdrücken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Sie hört aufmerksam zu.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Bei Unklarheiten fragt sie nach.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Sie kann gut und vielfältig argumentieren.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Sie hat keine Mühe, Kontakte zu andern herzustellen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Sie hält während des Gesprächs Augenkontakt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT SICH SELBST					
Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf die Person zu?		trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1.	Sie kann gut mit Kritik umgehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Sie macht den selben Fehler nicht zweimal.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	Wenn sie das Verhalten einer Person sehr stört, überlegt sie sich, ob es an ihr liegen könnte.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Sie macht sich regelmässig Gedanken darüber, welches ihre Stärken und Schwächen sind.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5.	Wenn sie mit jemandem Streit hat, überlegt sie sich genau, ob sie einen Fehler gemacht hat.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6.	Sie denkt darüber nach, ob sie sich anderen gegenüber richtig verhält.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7.	Sie nimmt sich immer wieder mal Zeit, um über sich und ihr Verhalten nachzudenken.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8.	Sie überlegt sich gut, warum sie manche Menschen unsympathisch findet.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

INITIATIVE UND ENGAGEMENT					
Wie genau treffen die folgenden Aussagen auf die Person zu?		trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1.	In einer Gruppe ist sie diejenige/derjenige, welche/r neue Ideen zuerst einbringt.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2.	Bei Gruppenaufgaben setzt sie sich voll und ganz ein.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3.	Wenn sie mit anderen zusammenarbeitet, übernimmt sie gerne Verantwortung.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4.	Sie versucht immer wieder, ihre Arbeit zu verbessern.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

UMGANG MIT ANDEREN Welche Einstellungen und Verhaltensweisen hat die Person gegenüber anderen Menschen?	trifft genau zu ▼	trifft teilweise zu ▼	trifft eher nicht zu ▼	trifft gar nicht zu ▼
1. Wenn eine Mutter mit einem Kind im Kinderwagen ins Tram, in den Bus oder in den Zug einsteigen will, bietet sie ihr ihre Hilfe an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
2. Sie zögert nicht, auch einer Autoritätsperson zu widersprechen, wenn diese anderer Meinung ist als sie.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
3. Beim Eintreten in ein Gebäude hält sie für die direkt hinter ihr gehende Person die Türe offen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
4. Wenn ihre Kolleginnen und Kollegen zu einem Thema eine völlig andere Sichtweise haben als sie selbst, sagt sie dazu lieber nichts.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
5. Auch wenn sie merkt, dass die grosse Mehrheit in einer Gruppe anderer Meinung ist, hält sie an ihrer Meinung fest und vertritt diese vor der Gruppe.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
6. Sie ist gerne bereit, anderen Kolleginnen und Kollegen zu helfen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
7. Wenn im vollen Tram, Bus oder Zug in ihrer Nähe eine alte Frau oder ein alter Mann stehen muss, bietet sie ihren Sitzplatz an.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
8. Wenn eine Kollegin, ein Kollege eine Aufgabe nicht versteht, nimmt sie sich Zeit, um ihr, ihm zu helfen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
9. Wenn sie merkt, dass die meisten Leute um sie herum anderer Auffassung sind, behält sie ihre Ansichten lieber für sich.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
10. Wenn eine Person einen Gegenstand liegen lässt, macht sie darauf aufmerksam.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
11. Es fällt ihr schwer, vor einer Gruppe von Leuten, die anderer Ansicht sind als sie, zu ihrer Meinung zu stehen.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Und noch eine Frage ganz zum Schluss: Wie sorgfältig haben Sie diesen Fragebogen ausgefüllt?	sehr sorgfältig ziemlich sorgfältig eher wenig sorgfältig gar nicht sorgfältig	<input type="checkbox"/> ₁ <input type="checkbox"/> ₂ <input type="checkbox"/> ₃ <input type="checkbox"/> ₄
--	---	--

Lebenslauf

Personalien

Patricia Schuler Braunschweig, geboren am 14. Oktober 1966,
Bürgerin von Schwyz/SZ und Basel/BS,
wohnhafte an der Delphinstrasse 14, 8008 Zürich

Ausbildung

- 2001-2005 Doktorandin an der Philosophischen Fakultät I an der Universität Zürich
- 1996-2001 Studium der Pädagogik, Publizistikwissenschaft und Medienforschung und Psychopathologie des Kindes- und Jugendalters an der Universität Zürich. Lizentiatsarbeit «Educational change in American Middle schools»
- 1990-1993 Ausbildung zur Sekundarlehrerin phil. I an der Universität Zürich
- 1987-1988 Ausbildung zur Primarlehrerin des Kantons Zürich
- 1986-1987 Seminar für pädagogische Grundausbildung, Zürich
- 1982-1986 Unterseminar an der Kantonsschule Stadelhofen, Zürich
- 1973-1982 Primar- und Sekundarschule in Zürich

Berufliche Tätigkeiten

- seit 2004 Co-Leiterin des Forschungsbereiches Schulqualität & Schulentwicklung am pädagogischen Institut, Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend, Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich
- seit 2002 Dozentin an der Pädagogischen Hochschule Zürich
- 2001-2004 wissenschaftliche Assistentin und stellvertretende Leiterin am Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung am pädagogischen Institut, Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend, Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich
- 2001-2002 Dozentin für Erziehungswissenschaften an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung (SFA) an der Universität Zürich
- 2001 Research specialist am «Center For Applied Research And Educational Improvement» (CAREI), University of Minnesota, USA
- 1999 Lehrerin am 10. Schuljahr in Küsnacht/ZH
- 1992-1998 Sekundarlehrerin phil. I, Oberstufe Küsnacht/ZH
- 1988-1990 Primarlehrerin in Zürich, Reiseleiterin bei Kuoni AG