



**HAP**

Hochschule für Angewandte Psychologie

*Zürcher Fachhochschule*

# Diplomarbeit

## **Erfolgsfaktoren beim Übertritt in eine berufliche Grundausbildung:**

Eine empirische Untersuchung von Jugendlichen aus Sek-  
B/G-Klassen im Bezirk Bülach

**Katja Jäger**

Vertiefungsrichtung Berufs- und Laufbahnberatung

Referent: Rolf Allemann, dipl. Psych. FH, dipl. Berufs- und Laufbahnberater

Dietlikon, September 2005

Diese Arbeit wurde im Rahmen der Ausbildung zur dipl. Psychologin FH bzw. zum dipl. Psychologe FH an der Hochschule für Angewandte Psychologie HAP verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung der HAP.

Hochschule für Angewandte Psychologie HAP, Minervastrasse 30, Postfach, 8032 Zürich.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangslage .....	1
1.2	Fragestellungen, Hypothesen und Forschungskonzept.....	2
1.3	Aufbau der Arbeit .....	2
<b>2</b>	<b>Theorieteil.....</b>	<b>3</b>
2.1	Kompetenzen .....	3
2.1.1	Theoretische Betrachtung und Definition.....	3
2.1.2	Kompetenzklassen.....	5
2.1.3	Die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen .....	6
2.1.4	Anforderungen der Lehrbetriebe an die Schulabgängerinnen und -abgänger .....	8
2.1.5	Entstehung und Stabilität von überfachlichen Kompetenzen .....	10
2.2	Das Jugendalter.....	11
2.2.1	Begriffliche Festlegung .....	11
2.2.2	Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.....	12
2.2.3	Die Entwicklung der Identität.....	13
2.2.4	Die Jugendlichen im Spannungsfeld verschiedener Umwelten.....	15
2.2.4.1	Adoleszente und ihre Familie .....	15
2.2.4.2	Der Einfluss der Peergruppe und der Schule auf die Adoleszenten .....	17
2.3	Die Berufswahl .....	19
2.3.1	Die Berufswahlreife.....	19
2.3.2	Das Berufswahlverhalten und die Ich-Stärke .....	22
<b>3</b>	<b>Forschungskonzept und Methoden .....</b>	<b>23</b>
3.1	Bisherige Studien zum Thema „überfachliche Kompetenzen“ .....	23
3.2	Die Entwicklung des Fragebogens.....	24
3.2.1	Die Interviews mit Fachpersonen nach der Repertory Grid Technik .....	25
3.2.2	Die Persönlichkeitskonstrukttheorie von George A. Kelly und die Repertory Grid Technik .....	26
3.2.3	Darstellung des Repertory Grid Interviews .....	27
3.3	Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB).....	29
3.3.1	Pretest Verfahren .....	31
3.3.2	Beschreibung der Dimensionen des Fragebogens .....	32
3.3.2.1	Kompetenz: Offenheit und Neugier .....	32
3.3.2.2	Kompetenz: Engagement und Leistungsbereitschaft .....	34
3.3.2.3	Kompetenz: Verlässlichkeit .....	36
3.3.2.4	Kompetenz: Handlungsorientierung .....	37
3.3.2.5	Kompetenz: Durchhaltevermögen .....	38
3.3.2.6	Kompetenz: Realitätsorientierung und Selbstreflexion.....	40
3.3.2.7	Kompetenz: Belastbarkeit und Stressverarbeitung.....	41
3.3.2.8	Kompetenz: Selbstwertgefühl .....	43
3.3.2.9	Kompetenz: Attribuierung und Selbstwirksamkeit .....	45
3.3.2.10	Kompetenz: Auftreten.....	47
3.3.2.11	Kompetenz: Kooperation und Teamfähigkeit .....	48
3.3.2.12	Kompetenz: Planung und Organisation.....	49
3.3.2.13	Kompetenz: Lernfähigkeit .....	51
3.3.2.14	Unterstützender Faktor: Schulisches Umfeld.....	52
3.3.2.15	Unterstützender Faktor: Familiäres Umfeld.....	53
3.4	Beschreibung der Stichprobe .....	54
3.5	Durchführung .....	56
3.6	Die Datenverarbeitung .....	56
<b>4</b>	<b>Fragestellungen und Hypothesen .....</b>	<b>57</b>
<b>5</b>	<b>Darlegung der Untersuchungsergebnisse .....</b>	<b>59</b>
<b>6</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>67</b>
6.1	Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen .....	68
6.2	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	69
6.3	Methodenkritik und kritische Betrachtung der Untersuchung.....	70
6.4	Interpretation und Diskussion der Ergebnisse .....	73
6.5	Schlussgedanken .....	80
<b>7</b>	<b>Abstract.....</b>	<b>81</b>
<b>8</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>82</b>
	<b>Anhang</b>	

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Für Schulabgängerinnen und -abgänger ist es in der momentanen Arbeitsmarktsituation nach wie vor schwierig, eine Lehrstellenzusage zu erhalten (Szöllösy & Fischer, 2005, S. 3). 4292 Schülerinnen und Schüler kamen im Jahr 2005 im Kanton Zürich aus einer Sek-B/G-Klasse. Davon hatten 155 (5,4%) Schweizerinnen und Schweizer sowie 206 (14,4%) Ausländerinnen und Ausländer bis zu den Sommerferien 2005 noch keine Anschlusslösung gefunden (Bildungsstatistik des Kantons Zürich, 2005). Gemäss den Ausführungen der Schulstatistik des Kantons Zürich (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2003, S. 2ff), hängt es von verschiedenen Faktoren ab, ob Schulentlassene eine Ausbildung absolvieren können. Einerseits beeinflusst das Lehrstellenangebot die Ausbildungschancen, andererseits determinieren Faktoren wie der besuchte Schultyp, das Geschlecht oder die Nationalität die Lehrstellenfindung. Je höher das Anforderungsniveau des Schultyps ist, umso besser stehen die Chancen eine Lehrstelle zu erhalten. Für ausländische Jugendliche ist es im Vergleich zu ihren Schweizer Kolleginnen und Kollegen in allen Schultypen schwieriger eine Lehrstelle zu finden. Vor allem Jugendliche mit „leichterem Schulsack“ aus Mazedonien und Jugoslawien, aus Afrika, aus der Türkei sowie aus Mittel- und Südamerika haben es schwierig, eine Lehrstellenzusage zu erhalten. Junge Frauen finden gemäss der Studie von Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004, S. 4) bei vergleichbaren Schulqualifikationen seltener als die männlichen Konkurrenten eine Lehrstelle und müssen sich häufiger mit einer Zwischenlösung begnügen.

Jugendliche, die nach der Schulzeit keine Lehrstelle finden, haben die Möglichkeit, ein Zwischenjahr einzuschalten. Neben praktischen Zwischenlösungen wie Sozialeinsätze, Praktika, Sprachaufenthalte oder berufliche Integrationsprogramme bestehen auch verschiedene Varianten schulischer Zwischenlösungen. Mit „Brückenangebot“ werden alle Angebote bezeichnet, die eine Brücke bauen zwischen der obligatorischen Schulzeit und einer Lehre oder weiterführenden Schule. Laut der Bildungsstatistik des Kantons Zürich (2004) haben Ende Schuljahr 2004, 23% der Sek-B/G Schulabgängerinnen und -abgänger ein schulisches Zwischenjahr angetreten. Vor allem junge Frauen und Jugendliche ausländischer Herkunft sind in den Zwischenlösungen stark vertreten.

In dieser Arbeit stehen Schülerinnen und Schüler aus Sek-B/G-Klassen (grundlegende Anforderungen) im Zentrum, da gerade diese Jugendlichen aufgrund ihres anforderungstieferen Schultyps vermehrt mit den Schwierigkeiten der Lehrstellensuche konfrontiert werden. Einige Schulabgängerinnen und -abgänger sind bei ihrer Suche nach einer Lehrstelle trotz der Einschränkungen ihres Schulabschlusses und den schwierigen Marktbedingungen erfolgreicher

als andere. Woran liegt das? Aufgrund von Gesprächen mit Ausbildungsverantwortlichen und erfahrenen Berufsberatern wird angenommen, dass neben den Schulleistungen und realistischen Berufswünschen auch persönliche Einstellungen und überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise die Leistungsbereitschaft oder das Durchhaltevermögen eine wesentliche Rolle spielen. Diese Eigenschaften werden neben anderen Kompetenzen in der vorliegenden Diplomarbeit überfachliche Bildungskompetenzen genannt. Zudem wird davon ausgegangen, dass das familiäre und das schulische Umfeld eine unterstützende Rolle bei der Lehrstellenfindung spielen.

## **1.2 Fragestellungen, Hypothesen und Forschungskonzept**

Die Diplomarbeit geht der *Hauptfrage* nach, ob ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen und ein unterstützendes Umfeld Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg sind.

Die daraus abgeleitete *Haupthypothese* lautet, dass sich die Jugendlichen, welche im Januar eine Lehrstellenzusage haben (A), hinsichtlich ihrer überfachlichen Bildungskompetenzen und den unterstützenden Umfeldfaktoren von jenen Schülerinnen und Schülern signifikant unterscheiden, die im Juni noch keine Zusage oder sich gezwungenermaßen für ein Brückenangebot angemeldet haben (B): Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe A weisen signifikant höhere Werte in einzelnen oder mehreren Dimensionen auf als die Jugendlichen aus der Gruppe B.

„Gezwungenermaßen“ meint hier, dass sich die Jugendlichen mangels einer Lehrstellenzusage für ein Brückenangebot angemeldet haben.

Zudem wird folgenden *Fragen* nachgegangen: Gibt es Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern hinsichtlich ihrer überfachlichen Bildungskompetenzen sowie den unterstützenden Umfeldfaktoren? Gibt es Unterschiede in den Noten zwischen den beiden Gruppen? Zudem interessieren Unterschiede zwischen dem Geschlecht, der Nationalität und dem Berufswunsch im Zusammenhang mit dem Stand der Lehrstellensuche.

In dieser Diplomarbeit werden quantitative und qualitative Forschungsmethoden kombiniert. Das zentrale Erfassungsinstrument ist der selbst entwickelte Fragebogen „Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB)“.

## **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die Darstellung des theoretischen Hintergrunds im nächsten Kapitel bildet den Ausgangspunkt der Arbeit. Im dritten Kapitel werden das Forschungskonzept und die angewendeten Methoden erklärt. Zudem wird die Entwicklung des Fragebogens „Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB)“ sowie dessen theoretischer Hintergrund erläutert. Anschliessend werden in Kapitel vier die für diese Arbeit relevanten Fragestellungen und

Hypothesen aufgegriffen. Die Ergebnisse der Studie werden in Kapitel fünf dargestellt und in Kapitel sechs diskutiert. Im siebten und letzten Kapitel folgt eine Kurzzusammenfassung der gesamten Arbeit.

## **2 Theorieteil**

In den folgenden Kapiteln werden die Konzepte und Theorien vorgestellt, die für die forschungsleitende Fragestellung relevant sind.

### **2.1 Kompetenzen**

Beim Einstieg ins Berufsleben zählen nicht nur Fachkenntnisse und gute Noten. Von den zukünftigen Auszubildenden werden auch überfachliche Kompetenzen erwartet und verlangt. In diesem Kapitel sollen verschiedene Aspekte des Kompetenzbegriffs beleuchtet und erläutert werden.

#### **2.1.1 Theoretische Betrachtung und Definition**

Laut Erpenbeck und Lutz von Rosenstiel (2003) hat der Kompetenzbegriff die Betriebs- und Alltagssprache durchdrungen. Das Konzept der Kompetenzen ist jedoch mit sehr unterschiedlichen Begriffen versehen. In der Literatur sind oft Begriffe anzutreffen, wie Querschnittsqualifikationen, Schlüsselkompetenzen, Kernkompetenzen, soft skills, Schlüsselqualifikationen, fächerübergreifende Kompetenzen oder überfachliche Qualifikationen bzw. Kompetenzen. Oftmals werden sie synonym verwendet, manchmal in gegenseitiger Abgrenzung (Goetze, 2001; Eilles-Matthiessen, 2002; Maag Merki, 2002). Einige von diesen Begriffen werden nachfolgend in ihrer Definition genauer betrachtet und beschrieben.

Als Einstieg ins Thema, erscheint es sinnvoll, zunächst einmal den allgemeineren Begriff der „Kompetenz“ zu hinterfragen.

Nach Kanning (2003, S. 12) werden darunter verschiedene Sachverhalte verstanden. Einige Autoren verstehen darunter das Verhaltenspotenzial der Person, andere hingegen ein konkretes Verhalten bzw. die Konsequenzen desselben. Kanning (2003, S. 13) schliesst sich der letzteren Aussage an und spricht von Kompetenzen, wenn die Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums gemeint sind, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen. Die Person kann selbst dann als kompetent bezeichnet werden, wenn sie in einer Situation auch mal nicht das gewünschte Verhalten zeigen kann. Sie wäre jedoch in der Lage, ein entsprechendes Verhalten zu zeigen. Das Zeigen von konkretem Verhalten in spezifischen Situationen bleibt nach Kanning dem Begriff des „kompetenten Verhaltens“ vorbehalten. Durch die Beobachtungen von Verhaltensweisen über mehrere Situationen hinweg, kann auf die Kompetenz der Person geschlossen

werden. Die Kompetenz ist somit eine Disposition und keinesfalls eine Garantie für kompetentes Verhalten.

Maag Merki, Bieri und Forrer (2003, S. 30) verstehen darunter „...Eigenschaften oder Fähigkeiten, die es ermöglichen, bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen erfolgreich zu bewältigen.“ Darin enthalten sind gemäss Maag Merki (2002, S. 18) Fähigkeiten in Form von Wissen (z.B. das Wissen über gewisse Sachverhalte oder Prozesse) aber auch Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen oder selbstbezogene Kognitionen (z.B. eigene Stärken und Schwächen kennen, eigene Fähigkeiten einschätzen, eigene Meinungen vertreten oder das eigene Lernen zu planen). Kompetenzen sind nach Maag Merki (2002, S. 18) nicht bloss als konkrete Verhaltensweisen zu verstehen, sondern vor allem als Potenziale oder Ressourcen, welche in spezifischen Lebenssituationen möglichst optimal umgesetzt werden können. Die äusseren Rahmenbedingungen können die Umsetzung der Kompetenzen massgeblich beeinflussen. So hat beispielsweise eine Person in gewissen Situationen Mühe, mit anderen zusammenzuarbeiten und kann dennoch kooperative Kompetenzen haben. Mit einem hohen Ausmass an Kompetenzen kann das Individuum die Anforderungen im Leben wahrscheinlich erfolgreicher bewältigen als mit einer geringen Ausprägung. Erfolgreich meint hier, dass diese Kompetenzen einerseits für die einzelne Person, andererseits auch für das nähere Umfeld, die Gemeinschaft und für die Gesellschaft als Ganzes dienlich sein sollen.

Was bedeutet nun „überfachliche Kompetenzen“? Der Begriff „überfachlich“ steht im Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Kompetenzen schulfach- und lebensbereichsübergreifend bedeutsam sind (Maag Merki et al., 2003, S. 30). Neben dem Begriff der „überfachlichen Kompetenz“ ist oft auch von Schlüsselkompetenz die Rede. Goetze (2001, S. 53ff) versteht unter Schlüsselkompetenzen Haltungen und allgemeine Fähigkeiten wie Flexibilität, Teamfähigkeit, Lernfähigkeit, Kreativität und Belastbarkeit. Er beschreibt Schlüsselkompetenzen als persönlichkeitsnahe Kompetenzen. Das heisst, jede Person reagiert auf eigene Art flexibel, ausdauernd oder kreativ. Schlüsselkompetenzen sind in vielen Situationen und unterschiedlichen Zusammenhängen von Bedeutung. Sie helfen dem Individuum, Anforderungen zu bewältigen oder Aufgaben zu lösen. Oftmals wird auch von Schlüsselqualifikationen gesprochen. Mertens (1974) entwickelte das Konzept der Schlüsselqualifikationen aus arbeitsmarktpolitischen Motiven heraus. Gesucht wurden Schlüsselqualifikationen, die helfen, neues Wissen zu erschliessen, um den wachsenden beruflichen Anforderungen gerecht zu werden. Eilles-Matthiessen (2002) lehnt sich in ihrer Definition an die Begriffsbestimmung von Mertens (1974) an und beschreibt Schlüsselqualifikationen als „...Merkmale, die zur Bewältigung von gegenwärtigen oder zukünftigen beruflichen Anforderungen, welche über eine aktuelle

Position oder Tätigkeit hinausgehen, bedeutsam sind“ (S. 13). Nach Dörig (1994) subsumieren Schlüsselqualifikationen Kompetenzen bzw. Eigenschaften, die in vielen Berufen wichtig sind. Dazu gehören beispielsweise Teamfähigkeit, Selbständigkeit, Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Pünktlichkeit, wie auch das Beherrschen der Kulturtechnik (wie der sichere Umgang mit Zahlen oder die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich in der Standardsprache auszudrücken) (Reisse, 1996; Zihlmann, 1998).

Laut Eilles-Matthiessen (2002, S. 13) handelt es sich bei den Schlüsselqualifikationen um ein Konzept, das theoretisch ungenügend fundiert und von der Praxis oftmals mit Erwartungen überladen ist. Trotzdem vertritt sie die Ansicht, dass Schlüsselqualifikationen einen wichtigen und nützlichen Zugang für das moderne Personalmanagement leisten können und daher einer verstärkten Betrachtung bedürfen. Auch Grob und Maag Merki (2001, S. 63) betonen, dass es keine breit akzeptierte Theorie überfachlicher Kompetenzen gibt.

Wie einleitend erwähnt wurde, existiert bis zum heutigen Tag keine allgemeingültige Definition. Da in der gesichteten Literatur die Begriffe „Schlüsselqualifikation“, „Schlüsselkompetenz“ oder „überfachliche Kompetenz“ teilweise synonym gebraucht werden, werden in dieser Diplomarbeit die genannten Begriffe gleichwertig verwendet. In dieser Arbeit wird, sofern nichts anderes vermerkt ist, der Begriff „überfachliche Kompetenz“ verwendet, wie ihn Maag Merki (2002) und Maag Merki et al. (2003) definiert hat. Die Definition des Begriffs der „überfachlichen Bildungskompetenz“ erfolgt in Kapitel 3.3.

### **2.1.2 Kompetenzklassen**

Es existieren verschiedene Modelle, um Kompetenzen klassifizieren zu können. Das etablierte Modell von Hülshoff (2002, S. 221f) gliedert die Kompetenzen in vier Bereiche: Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Fachkompetenz. Im Schnittpunkt dieser vier Komponenten liegt die Handlungskompetenz, welche die Handlungsfähigkeit in Ausbildung und Beruf ausmacht. Die Fachkompetenz (z.B. Arbeitsqualität, Fertigkeiten, Arbeitsleistung, Fachkenntnisse), die klassische Nicht-Schlüsselqualifikation, ist die Grundlage jeglicher beruflicher Betätigung. Dieses Wissen wird beispielsweise durch eine Ausbildung oder durch die Berufserfahrung erworben. Die Methodenkompetenz (z.B. Arbeitsmethodik, Lernfähigkeit, Präsentationstechnik) ist das Handwerkszeug für die Umsetzung dieser Grundlagen. Methodenkompetenz bedeutet, zu wissen, welchen Weg man bei der Lösung eines Problems einschlagen muss. Die Persönlichkeitskompetenz ist auf die eigene Person bezogen (z.B. Selbständigkeit, Einsatzwille, Interesse, Qualitätsorientierung, Umgang mit Wandel) und die Sozialkompetenz beschreibt den Umgang mit anderen (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit).



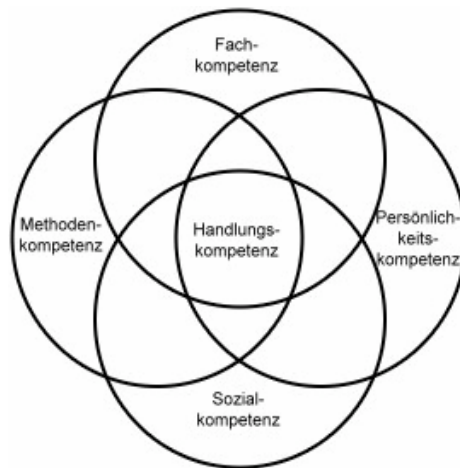


Abbildung 1: Handlungskompetenzenmodell nach Hülshoff (2002)

Maag Merki (2002, S. 5) und Maag Merki et al. (2003, S. 30) hingegen unterteilen Kompetenzen in folgende drei Bereiche:

- Die *personalen Kompetenzen*. Dazu gehören die Fähigkeiten, die eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen, sich selber akzeptieren zu können, die eigenen Gefühle wahrzunehmen oder mit schlechten Erfahrungen gut umgehen zu können.
- Die *interpersonalen Kompetenzen*. Dazu zählen die Fähigkeiten, mit anderen zusammenzuarbeiten, gegenüber anderen Verantwortung zu übernehmen, konstruktiv Kritik zu üben oder ein Gespräch zu führen.
- Die *gesellschaftsbezogenen Kompetenzen*. Dazu gehören die Bereitschaft, Verantwortung für die Gesellschaft zu übernehmen, umweltschonendes Verhalten zu zeigen oder das Wissen über politische Prozesse.

Diese Arbeit stützt sich, sofern nichts anderes vermerkt ist, auf das Kompetenzenmodell von Hülshoff (2002).

### 2.1.3 Die Bedeutung von überfachlichen Kompetenzen

Die Wirtschaft unterliegt einem ständigen Strukturwandel, welcher sich auf die momentane, wie auch auf die zukünftige Arbeitswelt auswirkt. Auch das Schul- und Bildungssystem sieht sich von Seiten der Privatwirtschaft mit wesentlich veränderten Erwartungen konfrontiert. Welche Bedeutung den überfachlichen Kompetenzen in der Schule, der Berufsbildung und der Arbeitswelt zukommt, soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen wurde von Mertens (1974, S. 36ff) geprägt und hat die Alltagssprache weit durchdrungen. Als Nationalökonom sagte Mertens voraus, dass sich die Gesellschaft in Richtung höherer Dynamik entwickeln werde. Es war sein Anliegen eine Reform der beruflichen Bildung voranzubringen, die den geänderten Anforderungen Rechnung trägt. Er ging davon aus, dass fachliches Wissen immer schneller an Wert verlieren

würde und damit auch schnell unbrauchbar werde. Mertens plädierte konsequenterweise dafür, der Vermittlung von fachspezifischem Wissen weniger Raum zu geben. Deshalb postulierte er übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, die wechselnden Arbeitsmarktsituationen angepasst werden können. Gemäss Mertens soll die Berufsbildung einem Bildungsverständnis entsprechen, das auf das „Gewusst wie“ abzielt, statt sich auf die blosser Vermittlung von Fachkenntnissen zu beschränken.

Grob und Maag Merki (2001, S. 173f) haben in ihrer Studie mittels einer quantitativen Analyse verschiedene Lehrpläne der Schweizer Volksschule nach den überfachlichen Lehr- und Lernzielen analysiert. Das Ergebnis zeigt, dass gesamtschweizerisch ein grosses Bündel an Zielformulierungen in praktisch allen Lehrplänen vorhanden ist. Es kann somit ein relativ grosser Kernbereich an überfachlichen Lehr- und Lernzielen über alle Kantone hinweg identifiziert werden. Auch die Berufsausbildungsreglemente wurden einer Analyse unterzogen. Die Reglemente legen unter anderem fest, welche Ausbildungsinhalte der Betrieb zu vermitteln hat. Die Studie von Grob und Maag Merki (2001, S. 191f) zeigt, dass fachübergreifende Lehr- und Lernziele grundsätzlich deutlich weniger häufig formuliert werden als die fachspezifischen Ziele. Obwohl die Diskussion um Schlüsselqualifikationen in Ausbildungssystemen eine viel längere Tradition aufweist als dieselbe im Volksschulbereich, haben sich die fächerübergreifenden Zielformulierungen in den Ausbildungsreglementen der Berufe nicht stärker durchgesetzt (Gonon, 1996; zit. nach Grob & Maag Merki, S. 192). Die Diskrepanz zwischen den Ausbildungsreglementen und den Anforderungsprofilen an die zukünftigen Auszubildenden ist auffällig. Die Wirtschaft setzt sehr wohl überfachliche Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit oder Leistungsfähigkeit voraus, formuliert diese hingegen nur vereinzelt als Ziele für die Berufsausbildung (Grob & Maag Merki, 2001, S. 192).

Auf dem gegenwärtigen Arbeitsmarkt prägen Schlüsselkompetenzen den Alltag. Gemäss Leder (2001, S. 72) werden Schlüsselkompetenzen in der zukünftigen Arbeitswelt für viele Tätigkeiten zu zentralen Erfolgsfaktoren. Gründe für das Interesse an überfachlichen Kompetenzen sieht Eilles-Matthiessen (2002, S. 13) darin, dass die einmal erworbenen fachlichen Kompetenzen mit der rasanten Geschwindigkeit des Wissenszuwachs und der technologischen Innovation nicht standhalten können. Diese Veränderungen erfordern ein hohes Mass an Kompetenzen, die über die fachliche und methodische Qualifikation im Arbeitsleben hinausgehen. Aus diesen Gründen sieht auch Leder (2001, S. 74), dass fachliche Kompetenzen alleine nicht mehr ausreichen, um im Berufsleben erfolgreich zu sein. Schade (2001, S. 85) betont ebenfalls, dass die veränderten Arbeitsbedingungen und Arbeitsinhalte an die arbeitenden Personen neue Anforderungen stellen. Es ist zu erwarten, dass immer mehr projektbezogen gearbeitet wird und Menschen sich für die Bearbeitung immer wieder neu zusammenset-

zen und zusammenfinden werden. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien führen zu einer zunehmenden Virtualisierung der Arbeitsplätze. Zudem wird die Sicherheit, die Arbeitsstelle zu behalten, in vielen Bereichen geringer werden. In einem sich häufiger ändernden Umfeld werden Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten wie auch die Lernfähigkeit immer wichtiger. Es werden vermehrt kognitive, sozial-interaktive und motivationale Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt gefragt sein.

#### 2.1.4 Anforderungen der Lehrbetriebe an die Schulabgängerinnen und -abgänger

Wie im vorhergehenden Abschnitt beschrieben wurde, verlangt die aktuelle und zukünftige Arbeitswelt vermehrt ausgeprägte überfachliche Kompetenzen. Fachkompetenzen alleine genügen nicht mehr. Um eine Zusage für eine Lehrstelle zu erhalten, werden an die Jugendlichen von Seiten der Lehrbetriebe hohe Anforderungen gestellt.

Die Erwartungen der Lehrbetriebe an die Jugendlichen werden, gemäss Fritz (1997, S. 27), massgebend durch das aktuelle wirtschaftliche und gesellschaftliche Umfeld geprägt. Der Kantonale Gewerbeverband Zürich (KGV) ist der Frage nachgegangen, welche Vorbildung Jugendliche aus der Volksschule mitbringen müssen, um in einer Lehre Erfolg zu haben. Dazu wurden Expertinnen und Experten aus Betrieben und Schulen nach den benötigten Kompetenzen in rund 50 Berufen befragt. Basierend auf den Ergebnissen wurden Kompetenzprofile erstellt, welche den Jugendlichen helfen sollen, abzuschätzen, was sie noch lernen müssen, um die Berufslehre ihrer Wahl erfolgreich durchlaufen zu können. Neben den schulischen und fachlichen Kompetenzen sind auch überfachliche Kompetenzen, wie personale, soziale und methodische Kompetenzen von grosser Wichtigkeit, welche in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt werden.

Tabelle 1: Überfachliches Kompetenzprofil des Kantonalen Gewerbeverbands Zürich

Persönlichkeitskompetenzen	Sozialkompetenzen	Methodenkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt Verantwortung</li> <li>• Löst Konflikte konstruktiv</li> <li>• Ist pflichtbewusst</li> <li>• Ist lern- und leistungsbereit</li> <li>• Ist ehrgeizig, strebsam, will vorwärtskommen</li> <li>• Arbeitet aufmerksam und konzentriert</li> <li>• Gibt auch bei mühsamen oder langwierigen Arbeiten nicht auf</li> <li>• Ist belastbar</li> <li>• Kann mit Kritik umgehen (Kritikfähigkeit)</li> <li>• Denkt mit</li> <li>• Schätzt seine Grenzen richtig ein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hält sich an Abmachungen</li> <li>• Erscheint pünktlich zu Terminen</li> <li>• Motiviert sich selbst ohne ständigen Antrieb von aussen zu benötigen</li> <li>• Drückt die eigene Meinung aus und geht auf andere ein</li> <li>• Arbeitet partnerschaftlich und kooperativ mit anderen Menschen</li> <li>• Ist hilfsbereit</li> <li>• Verkehrt mit den Mitmenschen anständig</li> <li>• Ist höflich</li> <li>• Tritt selbstsicher auf</li> <li>• Tritt gepflegt auf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitet sorgfältig und genau</li> <li>• Löst Aufträge kreativ</li> <li>• Hat Qualitätsbewusstsein</li> <li>• Arbeitet selbständig</li> <li>• Hält den Arbeitsplatz ordentlich und sauber</li> <li>• Hält sich an Hygienevorschriften</li> <li>• Erledigt Besorgungen</li> <li>• Orientiert sich in einer Stadt</li> <li>• Findet sich im Lokalverkehr (Zug, Tram, Bus) zurecht</li> <li>• Teilt seine / ihre Zeit ein, setzt Prioritäten und Ziele</li> <li>• Schreibt Notizen leserlich</li> <li>• Lernt strukturiert (methodisch, durchdacht)</li> <li>• Hat Vorstellungsvermögen</li> </ul>

Schmid und Storni (2004) haben ebenfalls Lehrlingsverantwortliche im Kanton Basel danach gefragt, welche ausserschulischen Qualifikationen den Jugendlichen und dem Betrieb helfen,

die Ausbildung zu erleichtern. Betriebe bevorzugen Auszubildende, welche die ihnen auferlegte Arbeiten interessiert und motiviert angehen, teamfähig und zuverlässig sind. Zudem werden gemäss der Studie folgende Qualifikationen von den Betrieben als wichtig erachtet: Verantwortungsbewusstsein, Selbständigkeit, Belastbarkeit, Sorgfalt, Konzentrationsfähigkeit, Initiative, Einfühlungsvermögen in andere Menschen, Ausdauer und Zielstrebigkeit. Die Schnupperlehre ist neben dem Bewerbungsschreiben, Schulzeugnis und Bewerbungsgespräch ein zentrales Selektionskriterium, das dem Betrieb Aufschluss über die Kompetenzen und Eigenschaften der Jugendlichen gibt. Stalder (2000) ging der Frage nach, wodurch sich – aus Sicht der Lehrbetriebe – ein „guter“ Lehrling auszeichnet. Von den Lehrbetrieben werden laut der Studie folgende Arbeitstugenden und Verhaltensweisen gewünscht: Fleiss und Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit und Ordnung, Fähigkeit zur Zusammenarbeit, Sauberkeit und Sorgfalt, angenehme Umgangsformen, Selbstständigkeit, Fachkenntnisse, Initiative und praktische Fertigkeiten. Als weniger wichtig wurden Intelligenz, Arbeitstempo und Umweltbewusstsein betrachtet. Bei der Selektion der Auszubildenden achten die Betriebe gemäss Stalder (2000, S. 28f) vor allem auf die Selbst- und Sozialkompetenzen, danach auf die Mathematikkenntnisse, gefolgt von den Deutschkenntnissen. Eher weniger relevant sind Fremdsprachenkenntnisse in Französisch und Englisch. Äussere Erscheinung und Herkunft der Bewerbenden werden ebenfalls, wenn auch nicht prominent beachtet. Bei der Selektion verlassen sich die Betriebe primär auf ihr eigenes Urteil (Schnupperlehre, Bewerbungsgespräch) und erst danach auf andere Informationsquellen (Schultyp, Schulnoten, Empfehlungen). Die österreichische Studie von Schneeberger und Petanovitsch (2003, S. 20) zeigt ebenfalls drei wichtige Aspekte bei der Lehrlingsauswahl auf: Das Benehmen, die Umgangsformen und die Schulnoten. Auch hierbei zeigte sich, dass sich die Betriebe primär selbst ein Bild von den Qualitäten der Jugendlichen machen möchten. Fritz (1997, S. 27) erfasste aus zahlreichen Kontakten mit Unternehmern, Personalverantwortlichen und Berufsbildungsspezialisten die arbeitgeberseitigen Erwartungshaltungen gegenüber den Jugendlichen. Dabei handelt es sich unter anderem um folgende Kompetenzen: Leistungswille, Flexibilität, Fachwissen und Können, Teamfähigkeit, Selbständigkeit und Verantwortungsbewusstsein, Kommunikations- und Kritikfähigkeit, vernetztes Denken und Handeln sowie Ausdauer und Durchsetzungsvermögen. Moser (2004, S. 19ff) untersuchte in seiner Studie das Auswahlverfahren der Lehrstellenselektion von acht Schweizer Grossunternehmen. Ob die Jugendlichen zu einem Bewerbungsgespräch oder Assessment eingeladen werden, entscheidet das Ergebnis des Eignungstests. Die Erfolgreichen werden anschliessend im Rahmen eines Gesprächs oder Assessments auf die Schlüsselqualifikationen geprüft. Gemäss Einschätzung des zuständigen Fachpersonals verfügen die Jugendlichen, welche eine Lehrstellenzusage erhalten haben über deutlich höhere Selbst- und Sozial-

kompetenzen, wie Selbstvertrauen, Aufmerksamkeit, Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Teamfähigkeit und Kontaktfähigkeit. Die Studie zeigt auf, dass es für den erfolgreichen Übergang ins Arbeitsleben neben dem Besuch der Sekundarschule bzw. einer Schule mit erweiterten Ansprüchen, guten schulischen Leistungen in Mathematik und Deutsch sowie mit Vorteil auch in Fremdsprachen, zusätzlich noch kommunikative Kompetenz, Kontaktfähigkeit, Teamfähigkeit, gute Umgangsformen und Interesse am Beruf braucht.

### **2.1.5 Entstehung und Stabilität von überfachlichen Kompetenzen**

Wie im vorhergehenden Kapitel aufgezeigt wurde, gehören überfachliche Kompetenzen bei der Lehrlingsauswahl zu den zentralen Auswahlkriterien. Im Hinblick auf die Entwicklung und Ausarbeitung eines Fragebogens zur Erfassung von überfachlichen Bildungskompetenzen interessiert die Frage, wie überfachliche Kompetenzen entstehen und wie es bezüglich deren Stabilität aussieht.

Nach Nolting und Paulus (1999, S. 112) lassen sich als grundlegende Entwicklungsprozesse „Reifen“ und „Lernen“ gegenüberstellen. Es gibt verschiedene Meinungen darüber, welches Gewicht und welche Rolle den Genen (für Reifung), der Umwelt (für Lernen) oder der Person selbst (auch für Lernen) zukommt. Gemäss Montada (2002, S. 5) lassen sich vier Positionen unterscheiden, je nachdem, ob die Person oder die Umwelt als aktiv oder nicht aktiv am Entwicklungsgeschehen beteiligt gesehen wird. Nach der endogenistischen Theorie passiert Entwicklung aus der Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens. In der exogenistischen Theorie steht die Entwicklung unter der Kontrolle einer aktiven Umwelt. Die einwirkenden Reize werden als Ursache der Veränderung angesehen. Diese Theorie ist prägnanter Ausdruck des behavioristischen Menschenbildes. Die Selbstgestaltungstheorien betrachten den Menschen als Mitgestalter seiner Entwicklung. Das Individuum steht in einem aktiven Austausch mit der passiven Umwelt. Die interaktionistische Theorie wiederum geht davon aus, dass sowohl Person, wie auch Situation in gleichem Masse Verhalten beeinflussen. Das Individuum wird als aktiv handelnde Person verstanden, das auf seine Umwelt einwirken kann. Nach Krahe (1992; zit. nach Grob & Maag Merki, 2001, S. 81) besteht heute Übereinstimmung darüber, dass Eigenschaften nicht mehr ohne Auseinandersetzung mit Merkmalen der Situation und des Kontextes, die für die Person relevant sind, diskutiert werden können. Auch Hurrelmann (2002, S. 7ff) betont, dass situationsabhängige Einflussfaktoren für die Ausgestaltung von Eigenschaften und Fähigkeiten zu einem grossen Teil im Laufe eines komplexen Sozialisationsprozesses in Abhängigkeit und Auseinandersetzung mit der äusseren und inneren Realität erworben werden. Ebenfalls resultieren nach Grob und Maag Merki (2001, S. 61) Kompetenzen aus dem Ergebnis der Interaktion, kombiniert mit der individuellen genetischen Voraussetzung und deren Entwicklung im Rahmen von Lernprozessen. Diese Lernprozesse

werden einerseits von aussen mitbeeinflusst, andererseits auch individuell gesteuert. Auch Goetze (2001, S. 63f) sieht Kompetenzen als Ergebnis des persönlichen Lernprozesses. Dieser Prozess hängt einerseits davon ab, wie die Person ihr Wissen erwirbt und andererseits von den Erfahrungen, die das Individuum mit der Anwendung dieses Wissens macht. Goetze (2001, S. 61f) weist darauf hin, dass Schlüsselkompetenzen etwas sehr Persönliches sind. Sie sind das Resultat eines fortwährenden Konstruktionsprozesses, welcher bei jeder Person abhängig von den individuellen Erfahrungen und Präferenzen verläuft. Diese Erfahrungen werden schliesslich zu einem eigenen Gedankengebäude verarbeitet. Rychen (2002, S. 10) betont, dass der Erwerb und die Entwicklung von Kompetenzen von persönlichen Anstrengungen und einem günstigen Umfeld abhängt. Damit die Schlüsselkompetenzen gefördert werden können, braucht es verschiedene Institutionen die mitwirken: Die Familie, die Schule, der Betrieb, die Medien sowie kulturelle Organisationen.

Jeder Mensch hat gemäss Nolting und Paulus (1999, S. 89) seine eigenen Konstanzen – manches Verhalten ist stark personenbestimmt, anderes wiederum stark situationsbestimmt. Nach Asendorpf (1996, S. 80) kann im dynamisch-interaktionistischen Paradigma davon ausgegangen werden, dass die Organisation des Verhaltens einer Person und die Organisation ihrer Umwelt zwar mittelfristig konstant, langfristig aber veränderbar ist. Diese Änderungen resultieren aus Veränderungsprozessen, die in der Person und der Umwelt stattfinden sowie auf Einflüssen der Umwelt auf die Person und umgekehrt.

Der dynamisch-interaktionistische Ansatz erweist sich auch für die vorliegende Arbeit als interessant, das Individuum kann Einfluss auf das eigene Leben nehmen und dieses aktiv verändern.

## **2.2 Das Jugendalter**

Um einen Bezug zur Altersgruppe der im empirischen Teil untersuchten Jugendlichen herzustellen, befasst sich dieses Kapitel mit den vielfältigen Themen und Aufgaben des Jugendalters aus entwicklungspsychologischer Sicht. Dieses Kapitel soll aufzeigen, wie wichtig für die Jugendlichen die Entwicklungsaufgaben sind. Sie stehen in engem Zusammenhang mit der Berufswahl sowie den überfachlichen Kompetenzen.

### **2.2.1 Begriffliche Festlegung**

Das Jugendalter ist nach Oerter und Dreher (2002, S. 258) eine Lebensphase, welche durch das Zusammenspiel intellektueller, biologischer und sozialer Veränderungen zur Basis vielgestaltiger Erfahrungen wird. Generell wird sie als eine Übergangsperiode definiert, die sich zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter befindet. Es gilt, Verhaltensformen und

Privilegien der Kindheit aufzugeben und sich stattdessen Merkmale und Kompetenzen anzueignen, welche die Aufgaben, Rollen und den Status des Erwachsenen begründen. Die Adoleszenz beginnt laut Flammer und Alsaker (2002, S. 34) mit dem Einsetzen der Pubertät (biologisch-geschlechtliche Reifung) und endet mit dem Erreichen einer relativ autonomen Lebenssituation. Beides erfolgt individuell und wird in jeder Kultur unterschiedlich betrachtet. Flammer und Alsaker (2002, S. 34) unterteilen die Adoleszenz in eine frühe, mittlere und späte. Die frühe Adoleszenz (ca. 10 bis 13 Jahre) ist gekennzeichnet durch die Pubertät. Die mittlere Adoleszenz (ca. 14 bis 16 Jahre) ist erkennbar am geläufigen adoleszenten Erscheinungsbild, wie Frisur, Kleidung, Lebensstil etc. Die späte Adoleszenz (ca. 17 bis 20 Jahre) zeigt Übergangsphänomene zum Erwachsenenstatus.

Der Begriff Jugendalter wird in dieser Arbeit gleichwertig mit dem Ausdruck Adoleszenz verwendet. Der Adoleszente entspricht somit dem Jugendlichen und umgekehrt.

### **2.2.2 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter**

Während das Leben der Kinder noch stark durch die Eltern bestimmt wird, entstehen im Jugendalter neue Entwicklungsfreiräume und -aufgaben sowie neue Anforderungen. Havighurst (1948) versteht unter Entwicklungsaufgaben jene kulturell und gesellschaftlich vorgegebenen Erwartungen und Anforderungen, die an Personen in einer bestimmten Altersgruppe gestellt werden. Bezüglich der zeitlichen Zuordnung geht Havighurst davon aus, dass es innerhalb der Lebensspanne Zeiträume gibt, die für die Erledigung bestimmter Aufgaben besonders geeignet sind. Bestimmte Prozesse können durchaus auch zu einem späteren Zeitpunkt in Angriff genommen werden, dann erfordert aber der Lern- oder Entwicklungsprozess einen wesentlich höheren Aufwand als zuvor. Die zehn Entwicklungsaufgaben für die Jugendlichen (12 bis 18 Jahre) nach Havighurst (1952; zit. nach Flammer und Alsaker, 2002, S. 57) lauten wie folgt:

1. Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen mit den Gleichaltrigen beider Geschlechter
2. Erwerb einer maskulinen oder femininen sozialen Rolle
3. Seinen eigenen Körper akzeptieren und wirksam einsetzen
4. Erreichung emotionaler Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen
5. Erwerb ökonomischer Unabhängigkeit
6. Berufswahl und Berufsausbildung
7. Vorbereitung auf Heirat und Familie
8. Erwerb von Begriffen und intellektuellen Fähigkeiten zur Ausübung der bürgerlichen Pflichten und Rechte
9. Anstreben und Entfaltung sozialverantwortlichen Verhaltens
10. Aneignung von Werten und einem ethischen System als Leitlinien eigenen Verhaltens

Dreher und Dreher (1985; zit. nach Oerter & Dreher, 2002, S. 270) haben untersucht, welche Gültigkeit die Entwicklungsaufgaben wie sie Havighurst definiert hat, heute in unserer Kultur noch hat. Das Ergebnis der Untersuchungen zeigt, dass die Thematiken 9 und 10 (sozial ver-

antwortliches Verhalten / Werte) nicht als getrennte, sondern integrierte Entwicklungsaufgaben betrachtet wurden. Zusätzlich wurden die Thematiken Partnerbeziehungen, Selbstkenntnis und Zukunftsplanung als Entwicklungsaufgaben festgelegt. Siegfried (1987; zit. nach Flammer & Alsaker, 2002, S. 58) hat eine Untersuchung mit 14- bis 16-jährigen Berner Adoleszenten durchgeführt, in der er die Jugendlichen und ihre Eltern danach befragte, wie wichtig sie die ausgewählten Entwicklungsaufgaben einstufen. Aus beiden Befragungen bildete Siegfried Kategorien nach höchster, mittlerer und geringster Wichtigkeit. Leider wurde keine Geschlechtsdifferenzierung vorgenommen. Die nachstehende Tabelle zeigt die Resultate der Untersuchung auf:

Tabelle 2: Wichtigkeitsbeurteilung der Entwicklungsaufgaben (Siegfried, 1987; zit. nach Flammer & Alsaker, 2002, S. 58)

	<b>Aus der Sicht der Jugendlichen</b>	<b>Aus der Sicht der Eltern</b>
<b>Höchste Wichtigkeit</b>	Beruf, Selbst, Gleichaltrige	-
<b>Mittlere Wichtigkeit</b>	Werte, Körper, Zukunft, Intimität, Ablösung	Beruf, Selbst, Gleichaltrige, Werte, Körper, Zukunft, Ablösung
<b>Geringste Wichtigkeit</b>	Partnerschaft und Familie	Partnerschaft und Familie
<b>Noch nicht wichtig</b>	-	Intimität

Die Untersuchung zeigt, dass die Jugendlichen die Berufswahl nebst dem Selbst und den Gleichaltrigen als wichtigste Entwicklungsaufgabe erachten.

### 2.2.3 Die Entwicklung der Identität

Wie vorhergehend erwähnt wurde, besitzt die Entwicklung der Werte, der Identität bzw. des Selbst in der Adoleszenz eine wichtige Stellung. Begriffe wie Selbst, Selbstkonzept, Selbstwert und Identität werden uneinheitlich verwendet und sind deshalb nur schwer voneinander abzugrenzen (Flammer & Alsaker, 2002, S.142). Im Folgenden wird dem Begriff der Identität nachgegangen und die Sichtweisen von verschiedenen Autoren aufgezeigt.

Die Entdeckung und Erarbeitung wer man ist, was man will, was man tun und glauben möchte, gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase (Fend, 1991, S. 15). Es geht nach Fend (1991) darum, Position zu beziehen, Meinungsmuster, Präferenzen, Ziele und Werte aufzubauen, die eine Orientierung in dieser Welt ermöglichen. Dieser lebenslange Prozess steht in der Adoleszenz erst am Anfang. Erikson (1950a, 1950b; zit. nach Flammer & Alsaker 2002, S. 156) definiert Identität als das Gefühl der eigenen Kontinuität und Gleichheit. Die Identität kann in diesem Sinn als existentielles Erlebnis des Mit-sich-selber-eins-Seins umschrieben werden. Erikson hat lebensphasenspezifische Umstrukturierungsprozesse der psychischen Organisation formuliert und für Lebensphasen Schwerpunkte ausgemacht. Egloff (2001, S. 36) versteht unter dem Identitätsbegriff die „...Grundeigenschaften der Persönlichkeit wie unser Selbst, das Selbstwertgefühl, die innere (geistig-seelische) Kraft und



Stabilität“. Watermann (1985; zit. nach Fend, 1991, S. 17) definiert den Begriff folgendermassen: „Identität bezieht sich auf klar beschriebene Selbstdefinitionen, die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthalten, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“. In dieser Definition ist das Element der Ganzheitlichkeit des psychischen Zusammenhanges, wie sie für Erikson wichtig war, nicht mehr so klar enthalten.

Betreffend der Entwicklung der Identität vertritt Watermann (1985) die Meinung, dass der Prozess der Entstehung von Zielen, Werten und Überzeugungen nicht global untersucht werden sollte, sondern nur für gewisse Handlungsbereiche, in welchen essentielle Entscheidungen anfallen. Dieser Prozess der Weltaneignung impliziert die Bereiche der beruflichen Identität, die weltanschaulichen Bindungen, die politische Identität, die Geschlechtsrollenidentität und die Lebensstile in der Freizeit. Werden all diese Bereiche zu einem einheitlichen Ganzen kombiniert, entsteht ein Projektentwurf des Lebens (Fend, 1991, S. 22). Darin sehen viele Autoren die zentrale Thematik der Identitätsentwicklung. Identität als „Projektentwurf“ deutet auf eine konstruktivistische Perspektive hin, welche auch im Begriff „Patchwork-Identitäten“ enthalten ist, was auf den alltäglichen Herstellungsprozess von Identität Bezug nimmt (Keupp, Ahbe, Gmür, Höfer, Mitscherlich, Kraus & Straus, 1999). Die Identität hat nach Egloff (2001, S. 36) zwei Wurzeln, die eine ist unsere persönliche Geschichte, die andere hat mit der Umwelt zu tun, vor allem mit dem sozialen Beziehungsnetz. Im Laufe der Entwicklung kommt das Individuum durch vielerlei Erfahrungen und Rückmeldungen zu einem bestimmten Bild von sich selber und zu einer Selbsteinschätzung. Fend (1991, S. 14f) sieht die Identitätsentwicklung als einen Prozess der Enkulturation und der Auseinandersetzung mit Werten an, wobei er sich auf Stern (1925) beruft: „Die Pubertät ist die Zeit der Entdeckung der Werte und der Auseinandersetzung zwischen dem Ich-Wert und den Welt-Werten“ (S. 29). Die Gesellschaft bietet jedoch nicht nur Identifikationsangebote, sondern schränkt diese auch gleichzeitig wieder ein, indem sie die Möglichkeitsräume, in denen die Erfüllung der eigenen Zukunftsvorstellungen stattfindet vorstrukturiert. In der Adoleszenz beginnt gemäss Fend (1991, S. 16ff) der Projektentwurf des Lebens Konturen anzunehmen. Es ist die Zeit des Experimentierens, um herauszufinden, womit man sich identifizieren kann. Diese Syntheseleistung ist ein schwieriger Prozess und deshalb in vielen Bereichen von Unsicherheiten, Zweifeln und vorschnellen Entwürfen gekennzeichnet.

Die Identitätsentwicklung ist auch für die überfachlichen Kompetenzen sowie für die Berufswahl von Bedeutung. Während des Berufswahlalters spüren die Jugendlichen, dass die Kindheit und viel bisher Gewohntes zu Ende geht und etwas Neues auf sie wartet. Diese Ungewissheit kann gemäss Egloff (2001, S. 36) zu einer Identitätskrise führen. Das innere Gleichgewicht kann dadurch wieder hergestellt werden, indem das Selbstbild überprüft wird und

neue Aufgaben sowie Ziele, die zum Selbstbild passen, definiert werden. Laut Flammer und Alsaker (2002, S. 166) bestimmen die Selbstrepräsentationen die weitere Entwicklung des Individuums und beeinflussen dessen Wahrnehmungen und Entscheidungen. Auch Maag Merki (2002, S. 18) beschreibt in ihrer Studie, dass die Gedanken über sich selber, das Wissen über bestimmte Gegenstände oder Einstellungen gegenüber einem bestimmten Sachverhalt, einen entscheidenden Einfluss darauf haben, wie sich die Person in einer nächsten konkreten Situation verhält bzw. verhalten kann.

Die Beschreibung der eigenen Kompetenzen, wie es die Jugendlichen in dieser Befragung vorgenommen haben, widerspiegeln somit ihre Selbstrepräsentationen.

## **2.2.4 Die Jugendlichen im Spannungsfeld verschiedener Umwelten**

Wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt wurde, kann das Individuum und somit auch die Identität nicht ohne die Beziehung zur Umwelt betrachtet werden (Oerter & Dreher, 2002, S. 305). In diesem Unterkapitel werden die Einflüsse der Familie, der Peergruppe und der Schule auf die Jugendlichen erläutert. Diese verschiedenen Einflussbereiche haben auch eine zentrale Wirkung in der Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen.

### **2.2.4.1 Adoleszente und ihre Familie**

Eine wichtige Aufgabe des Erwachsenwerdens besteht laut Oerter und Dreher (2002, S. 306) in der Ablösung von der Ursprungsfamilie und im Aufbau eines autonomen Lebens. Der unabdingbare Prozess der Umformung der Eltern-Kind-Beziehung verläuft unterschiedlich belastend und ist mit Distanzierungsgesten der Jugendlichen gegenüber den Eltern verbunden (Fend, 2000, S. 300). Gemäss Fend (2000) ist die Familie ein Ort der Kommunikation und Kommunikationseinübung sowie des Austauschens von Gefühlen und daher ein Ort der primären Geborgenheit. Oft wird gemäss Flammer und Alsaker (2002, S. 171ff) vereinfachend von *der* Familie gesprochen. Die Jugendlichen leben jedoch jeweils in sehr unterschiedlichen Familien wie Kernfamilie, Stieffamilie, Einelternfamilie oder Patchworkfamilie. Es konnte festgestellt werden, dass insbesondere die Unterstützung durch die Eltern, wie die Jugendlichen sie wahrnehmen, mit ihrem Wohlbefinden zusammenhängt. Auseinandersetzungen sind ein wichtiger Teil bei der Entwicklung der Jugendlichen zur Selbstständigkeit. Die Eltern wie auch die Jugendlichen müssen lernen, Grenzen zu ziehen und diese gegenseitig zu respektieren sowie neue Rollen und Meinungsverschiedenheiten zu klären und Konflikte zu lösen. Beham (1997, S. 35ff) untersuchte in ihrer Studie, welche Faktoren den Eltern und Jugendlichen die Bewältigung der Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in der Pubertät erschweren bzw. erleichtern. Sie konnte folgende Faktoren herauskristallisieren:

*Richtig verstandener Zusammenhalt:* Zusammenhalt in der Familie bedeutet nicht, dass es keine Konflikte geben darf und dass individuelle Wünsche und Bedürfnisse nicht geäußert und gelebt werden dürfen. Konstruktive Auseinandersetzungen und Konflikte, welche die Chance beinhalten, neue Rollen, Positionen sowie einen veränderten Umgang des Miteinanders auszumachen, sind für die Identitätsfindung essentiell.

*Klare Familien- und Subsystemgrenzen:* Die Grenze innerhalb der Familie soll weder zu dicht noch zu durchlässig sein. Gerade im Jugendalter ist es wichtig, dass innerhalb der Familie die Subsystemgrenzen unverkennbar sind. Jugendliche dürfen nicht zu "Ersatzpartnern" werden und Eltern nicht zu "Ersatzgeschwistern".

*Beziehungsprobleme der Partner:* Beziehungsprobleme und Konflikte zwischen den Partnern, die nicht direkt miteinander sondern über die Jugendlichen ausgetragen werden, behindern deren Ablösung. Die Jugendlichen fühlen sich für die Zwistigkeiten unter den Eltern verantwortlich.

*Erziehungsunsicherheiten:* Erziehungsstile und -ziele haben sich geändert. Eltern können die Erziehungsmethoden, die sie selbst in ihrer Kindheit und Jugend erlebt haben, oftmals nicht auf die Erziehung der eigenen Kinder anwenden. Schwanken Eltern im Alltag zwischen traditionellen und neuen Erziehungswerten, wird ihre Erziehung oft inkonsequent. Den Jugendlichen fällt es dann schwer, sich zu orientieren.

*Uneinigkeiten in der Erziehung:* Fehlt in Familien zwischen den Partnern Gleichförmigkeit in grundlegenden Erziehungsfragen, ist es schwer, zu der für die Ablösung der Jugendlichen und den Zusammenhalt in der Familie nötigen Ausgewogenheit zwischen zugestandenen Freiräumen und Grenzziehungen zu kommen.

*Nichtbeachtung der Herausforderungen durch kritische Life-events:* Haben Familien zusätzliche kritische Life-events, wie Wiederverheiratung, neue Partnerbeziehung oder Arbeitslosigkeit zu bewältigen, was von jedem Einzelnen in der Familie viel Energie erfordert, besteht die Gefahr, dass die Herausforderungen durch die Pubertät nicht entsprechend wahrgenommen und die notwendigen Umorientierungen sowie Anpassungsleistungen nicht erbracht werden können.

Eine wichtige Aufgabe in der Adoleszenz ist die Berufsfindung. Es ist wichtig, dass sich Jugendliche im Berufswahlprozess nicht allein gelassen fühlen und durch ihr Umfeld Unterstützung erfahren. Gemäss Egloff (2001, S. 79f) sind die Eltern ein wichtiger Kooperationspartner in der Berufswahlvorbereitung. Die Eltern können den Jugendlichen mit offenen und partnerschaftlichen Gesprächen zum richtigen Zeitpunkt helfen. Zudem rät Egloff (2001) den Eltern, Interesse an den Berufswahlfragen der Jugendlichen zu zeigen, Berufswünsche ernst zu nehmen und deren Inhalte kennen zu lernen, ihre Kinder in der Bewerbungsphase zu unter-

stützen sowie Entscheidungs- und Realisierungshilfe anzubieten. Die Studie von Beinke (2000) zeigt, dass die Eltern einen wichtigen Beitrag zur emotionalen Stabilisierung im Berufswahlprozess leisten. Zudem hängen die Gesprächsbereitschaft und deren Intensität mit der Realisierung eines Ausbildungsplatzes zusammen. Die Eltern stellen eine wichtige Entscheidungshilfe für die Jugendlichen bei der Berufswahl dar.

#### **2.2.4.2 Der Einfluss der Peergruppe und der Schule auf die Adoleszenten**

Laut Fend (2000, S. 304) ist der Übergang von der Kindheit ins Jugendalter eine grosse Entwicklungsaufgabe und gelingt in der Regel nur, wenn sie gestützt wird durch den Aufbau neuer und zuversichtlicher Beziehungen zu Freundinnen und Freunden. Ein fehlender Freundeskreis ist ein Hinweis auf belastete Entwicklungswege zum Erwachsenen. Wie Havighurst (vgl. Kap. 2.2.2) aufgezeigt hat, gehört die Entwicklung neuer und reiferer Beziehungen zu den Gleichaltrigen beider Geschlechter zu den allerwichtigsten Aufgaben der Jugendlichen. Neben Oerter und Dreher (2002, S. 310) haben auch andere Autoren der Peergruppe wichtige Entwicklungsfunktionen zugesprochen:

- Die Peergruppe kann zur Orientierung und Stabilisierung beitragen und emotionale Geborgenheit gewähren.
- Sie lässt Formen der sozialen Aktivitäten zu, die ausserhalb dieses Rahmens zu riskant wären und bietet sozialen Freiraum für das Erproben von neuen Möglichkeiten im Sozialverhalten.
- Der Peergruppe kommt eine essentielle Funktion in der Ablösung von den Eltern zu. Ebenfalls bietet sie Unterstützung durch die normierende Wirkung einer Mehrheit.
- Sie bietet Identifikationsmöglichkeiten, verschiedene Lebensstile und kann Bestätigung der Selbstdarstellung geben.

Laut Flammer und Alsaker (2002, S. 195ff) werden Jugendliche im Bereich der Beziehungen zu Peers nicht einer völlig neuen Aufgabe gegenübergestellt. Aus der Kindheit bringen sie schon Erfahrungen mit Gleichaltrigen und daraus entstandene Sozialkompetenzen mit. Die Beziehungen werden jedoch in der Adoleszenz differenzierter, neu formuliert und bekommen neue Inhalte und Funktionen. Die steigende kognitive Differenziertheit ermöglicht die Selbst-Reflexion und die verbesserte Perspektivenübernahme. Dadurch können die Jugendlichen mehr Verständnis für die Gefühle und das Verhalten der anderen aufbringen, was zu einer höheren Beziehungsqualität führt. Der Kontakt zu Gleichaltrigen, ermöglicht es den Jugendlichen, viele verschiedene Reaktionen auf ihr Verhalten zu erfahren. Durch diese Rückmeldungen erfahren sie etwas über sich selbst und über die Vielfalt der menschlichen Reaktionen und Beziehungen. Soll jedoch eine Beziehung aufrechterhalten werden, müssen die Adoleszenten entsprechende soziale Kompetenzen entwickeln, denn im Gegensatz zu Beziehungen zu Fa-

milienmitgliedern sind Peer-Beziehungen freiwillig. Diese Freiwilligkeit wiederum bedeutet, dass die Jugendlichen bessere Konfliktlösungsmethoden untereinander entwickeln müssen. Denn die Konfliktlösungsstrategien können Kinder wie Jugendliche nicht vollumfänglich in den Interaktionen mit ihren Eltern lernen. Die Überlegenheit der Eltern erlaubt, jeden Konflikt zu unterbinden oder erzieherisch zu gestalten. Auch muss unter Gleichaltrigen schnell gelernt werden, wie man Grenzen verteidigt. Bei Auseinandersetzungen unter Jugendlichen nehmen Formen der psychischen Verletzungen zu, wie beispielsweise die Herabsetzung des Selbstwertes des anderen.

Die zentralen Themen der Identitätsbildung sind, die eigene Person zu definieren und deren Einbettung in einen sozialen Rahmen zu sichern. Deshalb ist die Suche nach Zugehörigkeit zu Gruppierungen von Jugendlichen, die etwas Bestimmtes repräsentieren, für die Selbstdefinition wichtig. Die Gruppenzugehörigkeit kann jedoch auch Probleme mit sich bringen: Wenn das Normverhalten in der Clique antisozial ist oder wenn man sich ein bestimmtes Verhaltensrepertoire aneignet und andere Verhaltensweisen ausschliesst. Die Kehrseite der Peer-Beziehungen zeigt sich auch in der sozialen Isolation, so stellt beispielsweise das Mobbing in der Schule ein sehr belastendes soziales Erlebnis für die weitere Entwicklung Jugendlicher dar (Flammer & Alsaker, 2002, S. 197f). Die Schule ist ein wichtiger Ort, um Gleichaltrige kennen zu lernen und eine wichtige Lern- und Lebenswelt für die Jugendlichen, wo sie wesentliche Haltungen, Kompetenzen, Techniken und Kenntnisse erwerben. Laut Flammer und Alsaker (2002, S. 230) ist die Schule während des grössten Teils des Jahres die Welt der Jugendlichen. Auch laut Fend (1998, S. 274) spielt sich das soziale Leben von Jugendlichen in hohem Masse in der Schulklasse ab. Die Erfahrungen, welche Jugendliche in der Schule machen, sind für deren Entwicklung sehr wichtig. Damit steigt jedoch auch ihre Bedeutung im negativen Fall. Können keine positiven Erfahrungen mit Schulkameradinnen oder -kameraden gemacht werden, kann dies eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit beeinträchtigen.

Auch Freundinnen und Freunde haben neben den Eltern einen Einfluss auf die Berufsfindung von Jugendlichen (Fend, 1991, S. 85). Die Studie von Beinke (2005) zeigt ebenfalls auf, dass der Einfluss der Freundesgruppe auf die Berufswahl mitentscheidend ist. Vor allem die Gespräche mit Freundinnen und Freunden geben den Jugendlichen emotionalen Rückhalt.

Abschliessend kann gesagt werden, dass die Jugendlichen im Lebensabschnitt der Adoleszenz mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben konfrontiert werden. Die Erarbeitung der eigenen Identität hat einen hohen Stellenwert und ist in dieser Phase noch mit vielen Unsicherheiten verbunden. Die Neugestaltung der Beziehung zu den Eltern und zu den Gleichaltrigen sind

weitere wichtige Entwicklungsaufgaben hinsichtlich der Bildung von überfachlichen Kompetenzen.

## **2.3 Die Berufswahl**

Die Berufswahl ist ein zentrales Thema im Jugendalter und eine persönliche Aufgabe der Jugendlichen, die ihnen niemand abnehmen kann. Gemäss Fend (1991, S. 79) gehört die Eingliederung in den Arbeitsprozess zu den Faktoren, die in den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen am meisten zur Stabilisierung der Persönlichkeit beitragen. Der Erfolg bei der Lehrstellensuche hat in dieser Lebensphase eine positive, stabilisierende Wirkung. Eine Lehrstellenzusage eröffnet Zukunftsperspektiven, konkrete Handlungspläne und ist ein möglicher Weg zur Selbstachtung. Keine Lehrstelle gefunden zu haben und somit keine Aussicht auf einen formellen Abschluss zu haben, ist in dieser Phase ein Rückschlag in der positiven Entwicklung der Persönlichkeit. Von den Jugendlichen wird gemäss Egloff (2001, S. 12) im Berufswahlprozess die Vorbereitung auf grosse persönliche Entscheidungen verlangt, welche sie aufgrund von Kenntnissen über sich selbst und über das vorhandene Bildungsangebot der Umwelt treffen. Dieser zwei bis drei Jahre dauernde Prozess vollzieht sich in einem mannigfaltigen Geflecht zwischen den Jugendlichen, der Familie, der Schule, der Berufsberatung, der Arbeitswelt und weiteren Beteiligten.

Im Folgenden wird aus Sicht der Berufswahlforschung beleuchtet, welche Werte und Kompetenzen Jugendliche brauchen, um für die Berufswahl optimal vorbereitet zu sein. Dazu werden die Konzepte der Berufswahlreife und der Ich-Stärke betrachtet.

### **2.3.1 Die Berufswahlreife**

Der Berufswahlreife wird ein hoher Stellenwert im Berufswahlprozess eingeräumt. Egloff (2001, S. 12f) verwendet den Begriff Berufswahlreife synonym zur Berufswahlkompetenz. Diese ist laut Egloff ausschlaggebend, ob die Jugendlichen Berufswahlprobleme sachlich richtig angehen können. Der Begriff wird nicht im Sinne der Reifungsphasen-Theorien gebraucht, welche Reifung ausschliesslich biologisch verstehen. Er beinhaltet komplexe Reife- und Lernprozesse im körperlichen, geistigen und seelischen Bereich. Diese werden von den Aktivitäten des Individuums und seiner Umwelt beeinflusst. Bei den gegenwärtig dominierenden Berufswahlmodellen werden die individuellen Voraussetzungen und Bedingungen der Berufswahlentscheidungen nur wenig berücksichtigt. Anders beim Kooperationsmodell von Egloff (2001). Er hat sich intensiv mit der Berufswahlvorbereitung in den Schweizer Oberstufenschulen befasst. Dabei teilt er die Berufswahlvorbereitung und den Weg zur Berufswahlreife in folgende sechs Entwicklungsaufgaben auf:

### *1. Bereitschaft, sich auf Berufswahlfragen ernsthaft einzulassen*

Um den Übergang von der Schule in den Beruf zu bestehen, sollte eine Basis an emotionalen Kräften vorhanden sein. Diese können als Ich-Haltungen wie Wille, Mut zum Engagement, Streben nach Selbständigkeit, Durchhaltevermögen oder Beziehungsfähigkeit beschrieben werden.

### *2. Kenntnis persönlicher Entscheidungskriterien*

Die Entwicklung von berufswahlwichtigen Werthaltungen, Interessen, Fähigkeiten und anderen Eigenschaften sowie die Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung werden diesem Aspekt zugeordnet. Ebenfalls gehört die Bewährung und Ausweitung der persönlichen Identität dazu.

### *3. Kenntnis wesentlicher Elemente der Arbeits- und Berufswelt*

Diese Kenntnis beinhaltet die Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt sowie deren Elementen und Strukturen. Dies ist eine Voraussetzung für den persönlichen Entscheidungsprozess.

### *4. Informationssuche und -verarbeitung*

Dabei geht es darum, die verschiedenen Methoden zur Beschaffung von (berufskundlichen) Informationen, das Benutzen von geeigneten Informationsquellen und deren Verarbeitung kennen zu lernen. Die Jugendlichen sollen fähig sein, die Informationen im Hinblick auf die persönliche Entscheidung zu verarbeiten und auszuwerten.

### *5. Wahrnehmung und Bewertung von Berufs- und Laufbahnalternativen*

Nur wer verschiedene Möglichkeiten kennt und vergleicht, kann wählen. Es sollen Alternativen erarbeitet und beurteilt werden, um eine möglichst gute Übereinstimmung zwischen der Persönlichkeit, dem Beruf und den äusseren Bedingungen zu erreichen.

### *6. Entscheidung und Realisierungsaktivitäten*

Gefordert werden Fähigkeiten, um sich auf eine oder mehrere Alternativen in der Berufs- und Schullaufbahn festzulegen. Ebenfalls soll ein Erfolg versprechendes Bewerbungsverhalten eingeübt werden. Das Bewältigen von Widerständen oder Konflikten im Zusammenhang mit der Realisierung des Ausbildungszieles wird vorausgesetzt.

Wie erfolgreich diese Anforderungen bewältigt werden können, hängt gemäss Super (1994, S. 223) davon ab, wie gross die Bereitschaft des Individuums ist, diese zu meistern. Hierbei kommt es auf die berufliche Reife der Person an, welche nach Super (1994, S. 223) eine Kombination von physischen, psychischen und sozialen Merkmalen ist. Diese sind sowohl kognitiv als auch affektiv. Dabei ist es wichtig, wie erfolgreich die Anforderungen früherer Stufen und Unterstufen der Laufbahnentwicklung bewältigt wurden. Super vertritt die These, dass sich die Entwicklung des Individuums in den einzelnen Lebensstufen steuern lässt. Bei-

spielsweise indem man die Reifung von Fähigkeiten und Interessen unterstützt oder wenn man die Realitätserprobung und die Entwicklung des Selbstkonzeptes fördert. Super (1983; zit. nach Busshoff, 1989, S. 21) hat im Laufe vieler Jahre der empirischen Untersuchungen die folgenden „Dimensionen der Berufslaufbahnreife“ herausgearbeitet:

### 1. *Planungsbereitschaft*

- Autonomie (Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für sich selbst)
- Zeitperspektive (Einstellung zur Reflexion vergangener Erfahrungen und Antizipation der Zukunft)
- Selbstachtung (wertende Einstellung sich selbst gegenüber)

### 2. *Explorationsbereitschaft*

- Frageverhalten (Bereitschaft, den mit der Berufswahl zusammenhängenden Fragen nachzugehen)
- Nutzung von Informationsquellen (Wahrnehmung von, Einstellung zu und Bewertung von Informationsquellen)
- Partizipation (Engagement in vorberuflichen Rollen und bei der Nutzung von Informationsquellen)

### 3. *Informiertheit*

hinsichtlich des Berufs- und Arbeitslebens:

- Phasen der Berufslaufbahn
- Coping (Verhaltensweisen zur Problembewältigung)
- Struktur der Berufswelt, Wege und Mittel des Berufseintritts
- (für Berufsbereiche) typische Berufe
- Wirtschaftliche Veränderungen und Entwicklungstrends

hinsichtlich bevorzugter Berufe:

- Vorbildung und Ausbildung
- Eintrittsvoraussetzungen
- Aufgaben, Verfahren, Material, Werkzeuge
- Aufstiegschancen, Transferpotential, Verbleibchancen
- Arbeitsbedingungen und Entlohnung
- Mit dem Beruf verbundener Lebensstil
- Zukunftsaussichten

hinsichtlich des Zusammenhangs von Berufsrolle und anderen Lebensrollen:

- Subjektive Bedeutsamkeit des Berufes
- Ergänzende, kompensatorische und konfliktäre Beziehungen zwischen Berufsrolle und anderen Lebensrollen
- Vielfalt der Ausdrucksformen und Rollen für die Selbstverwirklichung

### 4. *Entscheidungskompetenz* (Kenntnis, Bereitschaft und Fähigkeit) hinsichtlich:

- Entscheidungsprinzipien
- Anwendungsstrategien
- Entscheidungsstile

### 5. *Realitätsorientierung*

- Selbstkenntnis
- Personadäquate berufliche Möglichkeiten
- Stimmigkeit der Berufspräferenzen
- Präzisierung von Werten, Interessen und Zielen
- Berufsbezogene Erfahrungen



### 2.3.2 Das Berufswahlverhalten und die Ich-Stärke

Im vorangehenden Kapitel wurden die Aspekte der Berufswahlreife dargestellt, woraus einige berufswahlrelevante Kompetenzen erkennbar wurden. Unter welchen Voraussetzungen sind Jugendliche überhaupt in der Lage, sich auf Berufswahlfragen einzulassen?

Jugendliche, welche vor der Berufswahlfrage stehen, sollten an dieser Aufgabe interessiert oder zumindest offen sein für eine Auseinandersetzung mit sich selbst und mit der Umwelt. Dabei müssen bestimmte persönliche Grundhaltungen vorhanden sein. Die Quelle dieser Grundvoraussetzung ist ein gesundes Ich (Egloff, 2001, S. 21). Von den Jugendlichen werden laut Egloff bestimmte Haltungen oder affektive Kräfte vorausgesetzt, die es ihnen ermöglichen, die Berufsfindung einzuleiten und durchzustehen. Affektive Kräfte wie beispielsweise Hoffnung, Selbstvertrauen, Wille, Zielstrebigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltekraft und Beziehungsfähigkeit sind von grundlegender Bedeutung für die Bereitschaft, sich der Entwicklungsaufgabe Berufswahl zu stellen. Der „Ich-Bildung“ (Synonym zu „Persönlichkeitsbildung“) kommt in Erziehung und Ausbildung eine wichtige Bedeutung zu. Dies ist eine umfassende und anspruchsvolle Aufgabe für alle an der Erziehung Beteiligten, vor allem für die Eltern und die Schule. Aus Sicht der Lebensbewährung handelt es sich gemäss Egloff (2001, S. 16) bei den Ich-Haltungen um Schlüsselqualifikationen. Grimm (1998, S. 229) betont, dass gerade in wirtschaftlich ungünstigen Verhältnissen die Ich-Kräfte eine bedeutende Rolle spielen. Ein starkes Selbstvertrauen, Hoffnung, Wille, Zielstrebigkeit, Leistungsbereitschaft und Durchhaltevermögen sind Schlüsselqualifikationen, welche in einer angespannten Wirtschaftslage eine besonders wichtige Bedeutung bekommen.

Egloff (2001) betont die Wichtigkeit einer gesunden Ich-Bildung. Ich-Schwächen können diesen Prozess stark behindern. Unter Ich-Schwäche versteht Egloff Symptome wie beispielsweise vergangenheitsbezogenes kindliches Wunschdenken, innere Passivität, Entscheidungsunfähigkeit, Interesselosigkeit, Mangel an Durchhaltevermögen, Ablehnung von Selbsterfahrungen, Entmutigung, Resignation und Fehlen von Werthaltungen.

Um den Berufswahlprozess ohne grossen Schwierigkeiten durchlaufen zu können, braucht es berufliche Reife und Ich-Kräfte. Diese Konzepte weisen Parallelen mit dem Konzept der überfachlichen Kompetenz auf, weshalb diese Punkte bei der Entwicklung des Fragebogens mitberücksichtigt und integriert wurden. Im nachfolgend empirischen Teil wird der Frage nach den unterschiedlichen Ausprägungen der überfachlichen Kompetenzen von Jugendlichen im Prozess der Berufsfindung nachgegangen.

### **3 Forschungskonzept und Methoden**

In diesem Forschungsvorhaben wurden qualitative und quantitative Forschungsmethoden kombiniert. Im qualitativen Teil wurden verschiedene Fachpersonen befragt, um daraus Indikatoren sowie möglichst zielrelevante Dimensionen für die Fragebogenkonstruktion zu gewinnen. Durch den Einsatz von quantitativen Methoden sollen die Fragestellungen beantwortet und die Hypothesen überprüft werden. Als Erstes werden im folgenden Abschnitt Studien vorgestellt, welche der vorliegenden Diplomarbeit wichtige Hinweise und Erkenntnisse liefern.

#### **3.1 Bisherige Studien zum Thema „überfachliche Kompetenzen“**

Im Rahmen der Jugend- und Rekrutenbefragung „ch-x“ 2000/2001 wurden verschiedene überfachliche Kompetenzen von jungen Erwachsenen im Alter von 18 bis 22 Jahren erfasst. Befragt wurden 20'000 junge Erwachsene inner- und ausserhalb der Rekrutenschule. Basierend auf diesen Daten gingen Maag Merki et al. (2003, S. 30f) der Frage nach, inwieweit junge Erwachsene, die im Arbeitsleben stehen, höhere überfachliche Kompetenzen entwickelt haben als Jugendliche, die aus dem Erwerbsprozess heraus gefallen sind oder den Übertritt in den Arbeitsmarkt (noch) nicht geschafft haben. Sie stützten sich dabei auf eine Teilstichprobe von 8038 Rekruten. Gemäss den Ergebnissen verfügen Personen, die ungewollt nicht erwerbstätig sind, durchgehend über geringere Kompetenzen als Personen, die über eine Vollzeitanstellung verfügen. Sie sind insbesondere weniger leistungsmotiviert und sind am wenigsten überzeugt, dass sie für eine Aufgabe auch Verantwortung übernehmen können. Zu berücksichtigen gilt, dass die Studie auf Durchschnittswerten basiert, welche je nach Bildungsniveau noch variieren können. Laut Maag Merki et al. (2003, S. 31) wird aufgrund dieser Ergebnisse nicht klar, ob die geringeren Kompetenzen dieser jungen Menschen dazu geführt haben, dass sie keine Anstellung gefunden bzw. ihre Stelle verloren haben, oder ob die Jugendarbeitslosigkeit einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Kompetenzen der Jugendlichen ausübt. Es gilt dennoch, in der Ausbildung wie auch während der Jugendarbeitslosigkeit, möglichst gezielt überfachliche Kompetenzen zu fördern, da diese auf dem Arbeitsmarkt gefordert werden.

Maag Merki (2002) untersuchte die überfachlichen Kompetenzen von 4225 Jugendlichen an verschiedenen zürcherischen Mittelschulen im 10. und 13. Schuljahr. Für die vorliegende Diplomarbeit sind vor allem die geschlechtsspezifischen Unterschiede von Interesse, welche bei den meisten überfachlichen Kompetenzen feststellbar sind.

In vielen Fällen weisen die jungen Frauen höhere überfachliche Kompetenzen auf. So sind die Schülerinnen beim Lernen stärker interessiert an den Lerninhalten, setzen eher verschiedene

Lernstrategien ein und verfügen über ein höheres Mass an kooperativen Kompetenzen. Sie haben eine positivere Einstellung zur eigenen Kreativität, nehmen ihren Angaben entsprechend die eigenen Gefühle stärker wahr und denken häufiger über das eigene Verhalten nach. Die jungen Männer hingegen sind mit sich selber zufriedener als die Schülerinnen und haben grösseres Vertrauen in die eigene Fähigkeit, mit belastenden Gefühlen gut umzugehen. Kompetenzdefizite müssen bei ihnen insbesondere im Lernbereich, im Umgang mit anderen und sich selber lokalisiert werden. Die Schüler sind weniger an den Lerninhalten interessiert, verfügen über ein geringeres Ausmass an Kompetenzen bei der Bearbeitung von schwierigen Aufgaben und der Zusammenarbeit mit anderen. Sie sind gegenüber anderen und der Umwelt weniger verantwortungsbewusst und sind weniger sensibel gegenüber den eigenen Gefühlen als die jungen Frauen (Maag Merki, 2002).

Allemann (1999) ging in seiner Untersuchung den Erfolgs- und Misserfolgskriterien eines anspruchsvollen Weiterbildungsvorhabens nach. Es wurden erfolgreiche Absolventinnen und Absolventen sowie Studienabbrecherinnen und -abbrecher einer Maturitätsschule für Erwachsene befragt und ihre Antworten verglichen. Gemäss den Resultaten sind die Erfolgreichen signifikant ehrgeiziger und handlungsorientierter als die Kontrollgruppe. Sie verfügen über solidere Kompetenzen im Bereich Lern- und Arbeitstechnik und zeigen eine deutliche Tendenz zu einem disziplinierteren Arbeitsverhalten (Initiative, Selbstdisziplin, Selbstverantwortung und Durchhaltevermögen). Zudem sind sie belastbarer, zeigen eine geringere Umfeldabhängigkeit, eine günstigere Attribuierung und ein stabileres Selbstwertgefühl.

Obschon sich diese Resultate auf Erwachsene beziehen, sind die deutlichen Unterschiede zwischen Erfolgreichen und Studienabbrechern auch für die vorliegende Studie von Interesse. Unter Umständen unterscheiden sich die Jugendlichen, welche schneller eine Lehrstelle finden in denselben oder verwandten Aspekten von den Jugendlichen die (noch) keine Lehrstellenzusage haben.

### **3.2 Die Entwicklung des Fragebogens**

Verschiedene bestehende Tests wie AVI, BIP, 16PFR, FPI-R, LMI und NEO-FFI (Brickenkamp, 2001) wurden im Hinblick auf einen möglichen Einsatz für die vorliegende Arbeit betrachtet. Diese Instrumente messen jeweils nur einen Ausschnitt der Fragestellung oder sind nicht auf die Zielgruppe zugeschnitten. Zudem wurde der Fragebogen zur Lern- und Arbeitssituation (FLA) von Hug (1975) auf einen allfälligen Einsatz geprüft. Beim FLA vermochte jedoch der fehlende theoretische Bezugsrahmen zu den einzelnen Skalen nicht zu befriedigen. Da die vorliegende Untersuchung mit Sek-B/G Schülerinnen und Schülern durchgeführt wurde, musste der Fragebogen den Anforderungen eines mittleren bis niedrigen Schulniveaus

entsprechen. Die Items sollten in einer einfachen und leicht verständlichen Sprache geschrieben sein. Die genannten psychologischen Tests erfüllen dieses Kriterium zu wenig. Um die forschungsleitende Fragestellung beantworten und die Hypothese statistisch überprüfen zu können, wurde deshalb ein eigener Fragebogen entwickelt, welcher auf die Zielgruppe ausgerichtet ist und die beabsichtigten Dimensionen messen soll.

Damit ein neu konstruierter Test oder Fragebogen den strengen wissenschaftlichen Massstäben und den Hauptgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und Validität genügt, durchläuft er einen komplexen Entstehungsprozess, welcher über den Rahmen dieser Diplomarbeit hinausgehen würde. Der Fragebogen, welcher für diese Studie kreiert wurde, ist deshalb nicht als Test zu betrachten, sondern lediglich als Erfassungsinstrument, welches im Zusammenhang mit dieser Arbeit eingesetzt wurde. Nichtsdestotrotz wurde drauf geachtet, ein ökonomisches Instrument zu schaffen, welches einfach in der Anwendung ist und mit einer Schulklasse problemlos durchgeführt werden kann. Zudem wurde darauf geachtet, dass der Fragebogen analog eines psychologischen Tests aufgebaut wird. In einem ersten Schritt wurden gemäss Diekmann (2001, S. 168) die in der Forschungshypothesen auftretenden Begriffe bzw. Dimensionen definiert und operationalisiert. Das heisst, für jede Dimension wurden Verhaltensweisen bzw. Indikatoren bestimmt, die das Vorhandensein der Eigenschaft anzeigen sollen und abgefragt werden können. Dazu wurden Interviews mit Fachpersonen (siehe folgendes Kap. 3.3.1) geführt sowie auch die Indikatoren der Kompetenzprofile des KGV's (siehe Kap. 2.1.4) einbezogen. Aus diesen Indikatoren wurden danach gemäss Durnwalder (2001, S. 103) Items entwickelt, zu welchen die zu testenden Personen Stellung nehmen konnten.

### **3.2.1 Die Interviews mit Fachpersonen nach der Repertory Grid Technik**

Um zu untersuchen, welche überfachlichen Kompetenzen bei der erfolgreichen Lehrstellenfindung ausschlaggebend sein könnten, wurden im September und Oktober 2004 Interviews mit Fachpersonen geführt, welche in unmittelbarem Kontakt mit Schülerinnen, Schülern und Auszubildenden stehen. Aus den Ergebnissen der Interviews wurden Indikatoren für die Konstruktion des Fragebogens gewonnen. Um die Befragung theoretisch untermauern zu können, wurde nach einem geeigneten Verfahren gesucht. In der Personalselektion wird oftmals die Repertory Grid Technik von Kelly (1955) angewandt, wo Vorgesetzte mehrere Gruppen von Angestellten beobachten und miteinander vergleichen. Beispielsweise erfasst ein Verkaufsleiter einen „guten“ Verkäufer durch das Konstrukt „erledigt zuverlässig administrative Aufgaben“, einen „schlechten“ Verkäufer hingegen mit dem Konstrukt „die Bearbeitung von administrativen Aufgaben ist mangelhaft“.

Das Repertory Grid Verfahren wurde in der vorliegenden Untersuchung genutzt, um Zugang zu subjektiven Eindrücken, Erfahrungen und Beobachtungen zu bekommen. Mit welchen Konstrukten erfassen die befragten Fachpersonen die „erfolgreichen“ und die „weniger erfolgreichen“ Jugendlichen in der Schule, im Betrieb und im Berufswahlprozess?

Für die Interviews stellten sich zur Verfügung: Jörg Stähli, Lehrer, Andrea Stucki, Lehrlingsverantwortliche auf einer Gemeindeverwaltung, Simon Kuhn, Lehrlingsverantwortlicher in einem Telekommunikationsunternehmen, Roger Herzog, Berufs- und Laufbahnberater im BIZ Kloten, Lukas Kohler, Berufs- und Laufbahnberater aus dem Laufbahnzentrum in Zürich und Regula Schubiger, Berufs- und Laufbahnberaterin in eigener Praxis in Regensdorf.

Im Folgenden soll die Repertory Grid Technik vorgestellt und erläutert werden. Danach werden die Ergebnisse aus den Interviews dargestellt.

### **3.2.2 Die Persönlichkeitskonstrukttheorie von George A. Kelly und die Repertory Grid Technik**

Nach Kelly (1955; zit. nach Pervin, 2000, S. 338ff) ist jeder Mensch ein Wissenschaftler, ein Beobachter von Ereignissen, welcher Konzepte oder Konstrukte formuliert, um damit die Welt zu interpretieren. In Kellys Theorie geht es um die Art und Weise, wie ein Individuum Ereignisse konstruiert und interpretiert. Die Persönlichkeit einer Person besteht aus deren Konstruktsystem. Diese Konstrukte werden aus Beobachtungen von Ähnlichkeiten zwischen Ereignissen gebildet. Kelly erdachte sich eine Methode, um das Repertoire an Konstrukten zu erfassen. Er nannte das Verfahren Role Construct Repertory Grid. Heute wird vor allem die allgemeinere Bezeichnung „Repertory Grid Technik“ gebraucht (Scheer & Catina, 1993, S. 8f). Um die persönlichen Konstrukte der Befragten erfassen zu können, sieht Kellys (1955; zit. nach Scheer, 1993, S. 25ff) Vorgehensweise den Vergleich dreier Elemente wie folgt vor: Die befragte Person soll angeben, welche zwei der drei Elemente eine Gemeinsamkeit haben. Diese gemeinsame Eigenschaft oder Verhaltensweise soll die Testperson benennen (Konstrukt) und gleichzeitig festlegen, inwiefern sich diese beiden Elemente von dem dritten Element unterscheiden (Kontrast). Im dritten Schritt der Erhebung bewertet die befragte Person jedes Element auf den erhobenen Konstrukten. Daraus entsteht eine Matrix von Konstrukt-Element-Verknüpfungen. Dieses Vorgehen nannte Kelly die Triadenmethode. Es ist eine von mehreren Möglichkeiten, Konstrukte zu erheben. Sie entspricht Kellys Theorie zwar am besten, kann in gewissen Untersuchungsdesigns jedoch die Befragten überfordern. Deshalb kann auf die Dyadenmethode zurückgegriffen werden, in der jeweils nur zwei Elemente miteinander verglichen werden (Scheer, 1993, S. 25ff). Gemäss Riemann (1991, S. 20) sind die Dyadenvergleiche von den Probanden leichter zu bearbeiten und erfordern somit eine geringere

Bearbeitungszeit. Zudem kommt der Dyadenvergleich dem üblichen Denken näher als der Triadenvergleich.

### 3.2.3 Darstellung des Repertory Grid Interviews

In einem ersten Schritt wurde für die Gewinnung der Indikatoren nach den konkreten Eigenschaften und Verhaltensweisen aus Sicht der zuständigen Fachpersonen gefragt, die kennzeichnend für „erfolgreiche“ sowie „weniger erfolgreiche“ Schülerinnen und Schüler bzw. Auszubildende in der Schule oder im Lehrbetrieb sind. Bei der Befragung der Fachpersonen wurde die Dyadenmethode angewandt. Als Elemente wurden die „erfolgreichen“ und „weniger erfolgreichen“ Jugendlichen, auf welche sich das Konstruieren bezieht, bezeichnet. Beim Vergleich von nur zwei Elementen ergibt sich nach Scheer (1993, S. 32) der Kontrastpol von selbst, da die beiden vorgegebenen Elemente als unterschiedlich gekennzeichnet werden. Der dritte Schritt, die Bewertung der erhobenen Elemente, wurde weggelassen, da die genannten Konstrukte im FEB mittels der einzelnen Items erhoben und auf der Skala durch die Schülerinnen und Schüler beurteilt wurden.

Die Konstruktionsfrage lautete, durch welche beobachtbaren Verhaltensweisen sich erfolgreiche von weniger erfolgreichen Schülerinnen und Schülern bzw. Auszubildenden unterscheiden. „Erfolgreich“ heisst in dieser Arbeit, dass jemand Verhaltensweisen im Lehrbetrieb oder in der Schule zeigt, die sowohl für das Individuum als auch für das nähere Umfeld, wie die Schule oder den Lehrbetrieb als Ganzes nützlich sind. „Weniger erfolgreich“ deutet auf Handlungsweisen hin, die weder dem Individuum noch dem Umfeld dienlich sind.

In der folgenden Tabelle werden einige Aussagen der sechs befragten Personen nach der Repertory Grid Technik aufgeführt. Die vollständige Auflistung der Aussagen ist im Anhang 12ff ersichtlich. Mehrfach genannte Aussagen wurden zusammengefasst und verschiedenen mutmasslichen Kategorien zugeteilt. Die Bezeichnungen der Kategorien wurden in Anlehnung an die Studien von Allemann (1999), Grob und Maag Merki (2001) und an die Dimensionen der Berufswahlreife von Super (1983) sowie an die Ich-Stärke von Egloff (2001) gebildet. Die oberste Spalte der Tabelle zeigt die Elemente (erfolgreich und weniger erfolgreich), die Zeilen unterhalb der Kategoriebezeichnung bilden die Konstrukt- und Kontrastpole ab, welche gleichzeitig die Basis für die Indikatoren des Fragebogens liefern:

Tabelle 3: Darstellung des Repertory Grid Interviews

<b>Erfolgreich</b>	<b>Weniger erfolgreich</b>
<i>Konstrukt</i> pol	<i>Kontrast</i> pol
<b>01 Offenheit und Neugier</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt sich interessiert und offen für neue Erfahrungen sowie an der Arbeit</li> <li>• Hat eigene Ideen und möchte diese umsetzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt sich desinteressiert und skeptisch gegenüber Neuem</li> <li>• Hat oftmals keine eigenen Ideen</li> </ul>

<b>02 Engagement und Leistungsbereitschaft</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Steckt voller Tatendrang, lernt und handelt aus eigenem Antrieb</li> <li>• Zeigt sich ehrgeizig; will die Sachen sehr gut machen und macht mehr als gefordert wird</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhält sich passiv, braucht den äusseren Anstoss</li> <li>• Zeigt nur den absolut notwendigen Minimaaleinsatz</li> </ul>
<b>03 Verlässlichkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt von sich aus Ämtli und Aufträge und erledigt sie zuverlässig</li> <li>• Erledigt die Arbeiten und Aufträge zuverlässig, sorgfältig und genau und achtet dabei auf einwandfreie Qualität. Überprüft die abgegebenen Arbeiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt nicht gerne Verantwortung und führt die Aufträge nicht so aus, wie sie verlangt wurden</li> <li>• Arbeitet unsorgfältig, gibt sich schnell zufrieden mit der Qualität der Arbeit und möchte die Dinge möglichst rasch erledigt haben. Überprüft die abgegebenen Arbeiten nicht nochmals</li> </ul>
<b>04 Handlungsorientierung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann mit Misserfolgen umgehen, arbeitet auch nach Rückschlägen effektiv</li> <li>• Findet Handlungsalternativen, wenn die Dinge nicht wie geplant laufen, bleibt aktiv und setzt um</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkrampft sich und fühlt sich blockiert, wenn die Dinge nicht auf Anhieb gelingen</li> <li>• Hat das Gefühl die Kontrolle zu verlieren, wenn zuviel aufs Mal schief läuft</li> </ul>
<b>05 Durchhaltevermögen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bleibt über einen längeren Zeitraum auch bei mühsamen oder langwierigen Arbeiten dran</li> <li>• Arbeitet konzentriert und fokussiert, ist nicht leicht ablenkbar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt Ausweich- und Vermeidungsverhalten, wenn eine Aufgabe zu schwierig ist, zu langwierig erscheint oder sich immer wieder wiederholt</li> <li>• Lässt sich bei der Arbeit leicht ablenken</li> </ul>
<b>06 Realitätsorientierung und Selbstreflexion</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann die eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen einschätzen und benennen</li> <li>• Die Berufswünsche passen zu den eigenen Interessen, Fähigkeiten und stimmen mit den Schulleistungen überein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann die eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen wenig oder gar nicht einschätzen und benennen</li> <li>• Die Berufswünsche passen nicht mit den Schulleistungen, den Fähigkeiten und Interessen überein</li> </ul>
<b>07 Belastbarkeit und Stressverarbeitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setzt auch unter Mehrfachbelastung Prioritäten, arbeitet effizient und zielorientiert, behält einen „kühlen“ Kopf</li> <li>• Behält auch in Prüfungssituationen einen klaren Kopf und ein normales Leistungsniveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verliert unter Mehrfachbelastung rasch an Übersicht, agiert ziel- und kopflos und sieht keine Lösungen mehr</li> <li>• Leidet an Prüfungsangst</li> </ul>
<b>08 Selbstwertgefühl</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirkt selbstsicher und ist mit sich selbst zufrieden</li> <li>• Steht zum eigenen Standpunkt und macht sich nicht abhängig von den Meinungen anderer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat Mühe sich zu akzeptieren, fühlt sich nutzlos und hat das Gefühl weniger wertvoll als andere zu sein.</li> <li>• Schliesst sich oftmals der Meinung anderer an, aus Angst, den eigenen Standpunkt zu vertreten</li> </ul>
<b>09 Attribuierung und Selbstwirksamkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Wirksamkeit</li> <li>• Sucht die Gründe für Erfolge primär bei sich selbst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zweifelt an sich, den eigenen Fähigkeiten und der eigenen Wirksamkeit</li> <li>• Schreibt Erfolge primär günstigen äusseren Umständen oder dem Zufall zu</li> </ul>
<b>10 Auftreten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trägt gepflegte Kleidung und schaut auf sein/ihr Äusseres</li> <li>• Strahlt Optimismus und Zuversicht aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unangemessene Kleidung, auf die äussere Erscheinung wird wenig Wert gelegt</li> <li>• Neigt zu einer pessimistischen Haltung</li> </ul>
<b>11 Kooperation und Teamfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhält sich kooperativ im Team und sucht den Konsens</li> <li>• Berücksichtigt übergeordnete Interessen, engagiert sich im Team und trägt zur gemeinsamen Zielerreichung bei</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitet lieber alleine und sucht nicht von sich aus den Kontakt zu seinen KollegInnen</li> <li>• Gibt auf die Interessen und das Tempo der anderen wenig acht, sondern will primär seine eigenen Anliegen durchbringen und die Gruppe dominieren</li> </ul>
<b>12 Planung und Organisation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plant genau und im vornherein, wie die Aufgabe am besten gelöst werden soll</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitet einfach mal drauflos, ohne sich vorher zu überlegen, wie die Aufgabe am besten angegangen werden soll</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat eine Agenda und führt diese nach, damit Termine nicht vergessen gehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verfügt über keine Agenda, lebt einfach in den Tag hinein</li> </ul>
<b>13 Lernfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fasst leicht auf, verarbeitet systematisch</li> <li>• Merkt, was nicht verstanden wurde und kann Fragen formulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muss etwas mehrmals lesen oder hören, um etwas behalten zu können</li> <li>• Verhält sich gleichgültig und oberflächlich gegenüber Lerninhalten</li> </ul>
<b>14 Selbständigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erledigt Arbeiten selbständig und ohne Fremdhilfe</li> <li>• Denkt mit und kommt mit eigenen Ideen und Vorschlägen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Selbständigkeit, ist stets auf Hilfe von aussen angewiesen</li> <li>• Lässt andere für sich denken</li> </ul>
<b>15 Kritikfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann zu den eigenen Fehlern stehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann Fehler nicht zugeben, weist Kritik zurück</li> </ul>
<b>16 Schulisches Umfeld</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich im schulischen Umfeld wohl, geht gerne zur Schule</li> <li>• Erhält durch die Lehrkräfte viel Unterstützung, wird ermutigt und gefördert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich unwohl im schulischen Umfeld, geht nicht gerne zur Schule</li> <li>• Die Lehrkräfte haben die Freude am Lernen ziemlich verdorben</li> </ul>
<b>17 Familiäres Umfeld</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhält Unterstützung und Hilfestellung im Berufswahlprozess von den Eltern</li> <li>• Die Eltern hören zu, helfen bei Problemen weiter und unterstützen bei Entscheidungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eltern interessieren sich nicht oder wenig für die Berufswahl der Jugendlichen</li> <li>• Fühlt sich oft allein gelassen von den Eltern. Wenn sie sich einmischen, dann steht vor allem Kritik im Vordergrund</li> </ul>

### 3.3 Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB)

In einem ersten Schritt wurden die aus dem Repertory Grid Interview gewonnen Indikatoren und die gebildeten Kategorien der Tabelle 3 in Dimensionen eingeteilt (siehe Tab. 4). Die Kategorie „Kritikfähigkeit“ (15) ist in den Kategorien „Auftreten“ sowie „Kooperation und Teamfähigkeit“ enthalten. Die Kategorie „Selbständigkeit“ (14) wird durch die Dimensionen: „Offenheit und Neugier“, „Verlässlichkeit“, „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“, „Planung und Organisation“, „Kooperation und Teamfähigkeit“ sowie „Lernfähigkeit“ abgedeckt und wird deshalb nicht gesondert aufgeführt. Die definitiven Dimensionen bestehen aus dreizehn überfachlichen Bildungskompetenzen und zwei Umfeldfaktoren, welche durch den FEB abgedeckt werden. Die Umfeldfaktoren wurden deshalb in den Fragebogen aufgenommen, weil sie von den beteiligten Interviewpartnern als bedeutungsvoll erachtet wurden und ihnen eine wichtige Funktion im Berufswahlprozess zukommt. Der FEB hat einen multiplen Theoriebezug und misst Verhaltensweisen, Eigenschaften, Fähigkeiten und Umfeldfaktoren im Zusammenhang mit dem Übertritt in eine berufliche Ausbildung. Die ausführliche Beschreibung der einzelnen Dimensionen erfolgt in Kapitel 3.3.2.



Tabelle 4: Dimensionen FEB

Dimension	Deskriptoren	
<i><b>Persönlichkeitskompetenzen</b></i>		
<b>01</b>	<b>Offenheit und Neugier</b>	Explorationsbereitschaft, Interesse, Informiertheit, Kreativität
<b>02</b>	<b>Engagement und Leistungsbereitschaft</b>	Einsatzfreude, Eigeninitiative, Zielstrebigkeit, Leistungsorientierung, Leistungswille, Leistungsmotivation, Ehrgeiz
<b>03</b>	<b>Verlässlichkeit</b>	Selbstverantwortung, Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Sorgfalt, Einhalten von Regeln
<b>04</b>	<b>Handlungsorientierung</b>	Misserfolgstoleranz, Problemlösung
<b>05</b>	<b>Durchhaltevermögen</b>	Beharrlichkeit, Durchhaltekraft, Konzentration
<b>06</b>	<b>Realitätsorientierung und Selbstreflexion</b>	Selbstkenntnis, Selbsteinschätzung, Auseinandersetzung mit sich, Passung Beruf und Person, Orientierung in neuen Situationen
<b>07</b>	<b>Belastbarkeit und Stressverarbeitung</b>	Coping, Stressresistenz, Prüfungsangst, psychosomatische Beschwerden
<b>08</b>	<b>Selbstwertgefühl</b>	Selbstvertrauen, Selbstakzeptanz, Selbstbejahung, Kritikfähigkeit
<b>09</b>	<b>Attribuierung und Selbstwirksamkeit</b>	Ursachenzuschreibung, Erfolgsoptimismus
<i><b>Sozialkompetenzen</b></i>		
<b>10</b>	<b>Auftreten</b>	Sympathie, Höflichkeit, Benehmen, Kommunikationsfähigkeit
<b>11</b>	<b>Kooperation und Teamfähigkeit</b>	Beziehungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit
<i><b>Methodenkompetenzen</b></i>		
<b>12</b>	<b>Planung und Organisation</b>	Planungsstrategien, Arbeitssystematik, Strukturieren, Prioritäten setzen
<b>13</b>	<b>Lernfähigkeit</b>	Auffassungsvermögen, Denken und Lernen
<i><b>Unterstützende Faktoren</b></i>		
<b>14</b>	<b>Schulisches Umfeld</b>	Beziehung zur Schule
<b>15</b>	<b>Familiäres Umfeld</b>	Beziehung zur Familie

Basierend auf der Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff (siehe Kap. 2.1), soll nun der Begriff „überfachliche Bildungskompetenz“ definiert werden. Die Begriffsbestimmung ist in Anlehnung an die Definition der überfachlichen Kompetenzen von Maag Merki (2002) und Maag Merki et al. (2003) (siehe Kap. 2.1.1) entstanden. Bei den überfachlichen Bildungskompetenzen handelt es sich um Fähigkeiten und Eigenschaften, welche beim Übertritt in eine Berufsausbildung relevant sind. Die berücksichtigten Kompetenzen umfassen nebst kognitiven, motivationalen und handlungsbezogenen Aspekten auch Fähigkeiten, die mit Grundhaltungen vergleichbar sind. Eine hohe Ausprägung einer Kompetenz bedeutet, dass die Person den Berufsfindungsprozess wahrscheinlich erfolgreicher bewältigen kann, als mit einer geringen Ausprägung. Überfachlich bedeutet, dass es sich um Fähigkeiten handelt, die in unterschiedlichen Situationen und über alle Schulfächer hinweg wichtig sind.

Nachdem die Dimensionen festgelegt worden waren, konnten in einem weiteren Schritt zu den einzelnen Indikatoren die Items definiert werden. In Zusammenarbeit mit dem Referenten der Autorin sowie zwei Maturandinnen wurde ein Itempool erstellt, aus welchem die Items für den Fragebogen ausgewählt wurden. Näheres dazu folgt im nächsten Abschnitt (Kap. 3.3.1). Bei der Gestaltung des Fragebogens wurde darauf geachtet, dass die folgenden Punkte nach Diekmann (2001, S. 410ff) berücksichtigt werden:

- Kurze, präzise und verständliche Fragen
- Keine Anbiederung
- Keine doppelte Verneinung

- Antwortkategorien nicht überlappend, jedoch erschöpfend und präzise
- Keine mehrdimensionalen Fragen
- Keine indirekten Fragen
- Keine Suggestivfragen
- Die Fragen sollten die Versuchspersonen nicht überfordern

Die Jugendlichen konnten sich im FEB auf einer vierstufigen Likert-Skala selber einschätzen. Die Auswahl besteht aus „trifft voll zu“ (4), „trifft eher zu“ (3), „trifft eher nicht zu“ (2) und „trifft überhaupt nicht zu“ (1). Eine hohe Punktzahl auf der Skala entspricht jeweils einer hohen Ausprägung der jeweiligen Kompetenz, eine tiefe Punktzahl hingegen einer geringen Ausprägung. Einige Items wurden in umgekehrter Skalierungsrichtung präsentiert, um einer Ja-Sage-Tendenz (Diekmann, 2001, S. 386f) entgegenzuwirken. Diese Items wurden vor der Auswertung umgepolt und sind in den folgenden Kapiteln mit einem Minuszeichen gekennzeichnet. Auf der ersten Seite des Fragebogens wurden zusätzliche Informationen erhoben, welche für die vorliegende Studie von Interesse sind. Es wurde nach dem Geschlecht, dem Alter, der Nationalität, den Noten im letzten Zeugnis und dem Stand der Lehrstellenzusage gefragt. Des Weiteren sollten die Probanden angeben, in welchem Beruf sie eine Lehrstellenzusage erhalten haben oder nach welchen Berufen sie noch suchen, falls sie noch keine Zusage haben. Weiter interessierte, ob die Jugendlichen eine integrative Schulungsform (ISF) besuchen und wie lange sie in der Schweiz sind, falls sie aus dem Ausland stammen. Diese Aussagen wurden entsprechend dem Codierungshandbuch (siehe Anhang 16) codiert und im SPSS erfasst.

### **3.3.1 Pretest Verfahren**

Bei der Neukonstruktion eines Fragebogens sollte nach Diekmann (2001, S. 415f) unbedingt ein Pretest durchgeführt werden. Eine Stichprobengrösse für das Pretest Verfahren von ca. 5% des geplanten Stichprobenumfangs ist sinnvoll. Dieses Verfahren dient unter anderem dazu, die durchschnittliche Befragungszeit zu ermitteln, die Verständlichkeit des Fragebogens zu überprüfen und diverse statistische Berechnungen vorzunehmen. Der Pretest führt meistens zu einer Modifikation und oftmals auch zu einer Kürzung des Fragebogens.

Der Pretest für diesen Fragebogen wurde Mitte Oktober 2004 mit 19 Schülerinnen und Schülern einer 6. Klasse sowie mit 22 Kantonsschülerinnen und -schülern aus dem Bezirk Bülach durchgeführt. Zu jenem Zeitpunkt bestand der FEB noch aus einem Item-Pool von 300 Fragen (siehe Anhang 17ff). Die grosse Anzahl von Items war beabsichtigt, damit aufgrund dieses Vorlaufs die trennschärfsten und somit die am besten geeigneten Fragen herauskristallisiert werden konnten. Zudem wurde darauf geachtet, dass nur diejenigen Items für die definitive

Fragebogenvariante genommen wurden, deren Resultate normalverteilt waren. Der Trennschärfekoeffizient gibt laut Diekmann (2001, S. 214) darüber Auskunft, wie hoch ein Item mit den restlichen Items einer Gesamtskala korreliert. Bei einer hohen Korrelation kann angenommen werden, dass die Items einer Gesamtskala denselben Sachverhalt messen. Aus diesem Grund wurden nur diejenigen Items für den vorliegenden FEB berücksichtigt, welche einen mittleren bis hohen Trennschärfekoeffizienten aufweisen. Die Ergebnisse der Berechnungen sowie die Auswahl der definitiven Items sind im Anhang 17ff ersichtlich. Der Pretest führte zu einer Reduktion der Items. Einige Fragen erwiesen sich aufgrund der Resultate aus dem Pretest als ungeeignet. Einige Dimensionen verfügten in Folge dieser Reduktion über eine geringe Anzahl an Items. Aus diesem Grund wurden zusätzliche Items gebildet. Die Items: 120, 122, 124, 126, 127, 128, 129 und 130 sind nach dem Pretest in den Fragebogen aufgenommen worden. Abgesehen von Item 124, erweisen sich alle neuen Fragen, gemäss den Berechnungen (siehe Anhang 23ff) als brauchbar. Dieses Item wurde deshalb in den statistischen Berechnungen nicht berücksichtigt. Der FEB umfasst in der Endversion 130 Fragen, welche 15 Dimensionen zugeordnet sind. Jede der Dimensionen umfasst zwischen 6 bis 11 Aussagen. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 45 Minuten.

### **3.3.2 Beschreibung der Dimensionen des Fragebogens**

Da aktuell keine Theorie zu überfachlichen Kompetenzen existiert (Grob & Maag Merki, 2001, S. 63), basieren die folgenden Beschreibungen der Dimensionen des Fragebogens auf ausgewählten Theorien, welche von ihrem Gegenstandsbereich her einen Bezug zur entsprechenden Dimension aufweisen. Zu jeder Dimension wird einleitend der theoretische Bezug hergestellt und anschliessend mit einer eigenen Definition umschrieben. Danach werden die aus den Repertory Grid Interviews gewonnenen positiven Indikatoren (+) (erfolgreiches Verhalten) und negativen Indikatoren (-) (nicht erfolgreiches Verhalten) sinngemäss aufgeführt. Abschliessend werden die dazugehörigen Fragen mit der jeweiligen Itemnummer dargestellt.

#### **3.3.2.1 Kompetenz: Offenheit und Neugier**

##### **Theoretischer Bezug**

Der Übergang von der Schule ins Berufsleben stellt für die Jugendlichen einen Einschnitt dar, der oft begleitet wird von Verunsicherung. Diese Phase verlangt von den Adoleszenten einerseits emotionale Kräfte, andererseits auch die Offenheit und das Interesse an der eigenen beruflichen Zukunft. Die Offenheit, oder wie Super (1983; zit. nach Busshoff, 1989, S. 22f) sagt, die „Explorationsbereitschaft“, ist eine Dimension der Berufslaufbahnreife. Darunter versteht Super (1983) die Bereitschaft, den Berufswahlfragen nachzugehen, verschiedene Informationsquellen zu nutzen und sich in vorberuflichen Rollen zu engagieren. Zudem sehen

Egloff (2001) und Super (1983) die Kenntnisse über die Berufswelt als wichtige Voraussetzung im Berufswahlprozess an.

Nach Holodynski und Oerter (2002, S. 559ff) ist Neugier eine aktuelle Aktivierung und Zuwendung zu einem Gegenstand oder zu einer Situation mit starkem Anreizcharakter. Beim Interesse hingegen, wird ein länger dauernder Bezug zu einem Gegenstand hergestellt. Interesse erweist sich als wichtiger Prozess des Individuums mit seiner Umwelt. Es verhindert die Isolierung von der Aussenwelt und ermöglicht die Aneignung und Vergegenständlichung von Wissen. In der menschlichen Entwicklung verändern sich die Interessen. Ein bestimmtes Interessengebiet wird aufgeben und ein neues kommt hinzu, das den weiter entwickelten Fähigkeiten besser entspricht.

Offenheit und Neugier kann auch im Sinne von kreativem Handeln betrachtet werden. Nach Harten (1997, S. 23) ist Kreativität die Fähigkeit „sich von habitualisierten und routinisierten Denk- und Wahrnehmungsweisen frei zu machen und der Erfahrung des Neuen, Unbekannten, Ungewohnten und Fremden zu öffnen.“ Dieser Aspekt lässt sich auch in den fünf grossen Dimensionen der Wesenszüge von Costa und McCrae (1985; zit. nach Pervin, 2000, S. 255) im Faktor „Offenheit“ finden. Der Faktor Offenheit bewertet das Interesse an und das Ausmass der Beschäftigung mit neuen Erfahrungen sowie die Toleranz gegenüber dem Unbekannten und dessen Erkundung.

### Definition

Unter Offenheit und Neugier wird die grundlegende Bereitschaft verstanden, sich auf Neues einzulassen, sich an neuen Erfahrungen interessiert zu zeigen, sich zu informieren sowie Unbekanntes zu erforschen. Dazu gehören die Fragehaltung, der Wissensdurst sowie die Fähigkeit sich von eingeschliffenen Denk- und Handlungsweisen zu lösen und sich gegenüber dem Neuen und Fremden zu öffnen.

Tabelle 5a: **Indikatoren der Dimension „Offenheit und Neugier“**

+	Item	-	Item
Zeigt sich interessiert und offen für neue Erfahrungen sowie an der Arbeit.	119	Zeigt sich desinteressiert und skeptisch gegenüber Neuem.	
Hat eigene Ideen und möchte diese umsetzen.	31	Hat oftmals keine eigenen Ideen.	16
Sucht Herausforderungen und will die eigenen Grenzen erfahren.		Drückt sich vor Herausforderungen und gerät in neuen und unbekanntem Situationen rasch aus dem Konzept.	46
Geht unbeschwert auf neue Dinge zu, will erkunden und ausprobieren.	61	Zeigt sich gehemmt und zurückhaltend im Kontakt mit neuen Dingen.	
Informiert sich selbständig aus verschiedenen Informationsquellen.		Nutzt ungern Informationsquellen, um neues Wissen zu erschliessen.	73
Zeigt sich bereit, den mit der Berufswahl zusammenhängenden Fragen nachzugehen.	82	Hat sich noch kaum mit Berufswahlfragen auseinandergesetzt.	106
Hat einen aktiven Wissensdrang, fragt von sich aus, will mehr wissen und den Dingen auf den Grund gehen.	93	Zeigt sich desinteressiert und stellt wenig Fragen an Fachpersonen.	

Tabelle 5b: **Items der Dimension „Offenheit und Neugier“**

119	+	Ich überlege ständig, was ich noch alles Spannendes unternehmen könnte.
31	+	Manchmal platze ich fast vor eigenen Ideen, die ich gerne in die Tat umsetzen möchte.
16	-	Es wird mir schnell langweilig, wenn ich alleine bin.
46	-	Wenn ich könnte, würde ich mir nur Aufgaben stellen, von denen ich im voraus weiss, dass ich sie sicher schaffen werde.
61	+	Wenn ich an einen neuen Ort komme, will ich als erstes sofort die fremde Umgebung erkunden.
73	-	Wenn ich mir selbständig aus Büchern oder über das Internet Informationen beschaffen soll, werde ich rasch müde und verliere die Lust daran.
82	+	Ich habe mich gerne damit beschäftigt, einen passenden Beruf bzw. eine Ausbildung für mich zu finden.
106	-	Ich weiss nicht recht, wie ich mich über Berufe informieren und wie ich Berufe vergleichen kann.
93	+	Wenn ich auf etwas Neues stosse, frage ich den Leuten solange Löcher in den Bauch, bis ich verstehe, worum es geht.

### 3.3.2.2 Kompetenz: Engagement und Leistungsbereitschaft

#### Theoretischer Bezug

Engagement und Leistungsbereitschaft lässt sich als Handeln nach selbst gesetzten Standards konzipieren. Laut Egloff (2001, S. 21f) sind die Zielstrebigkeit und die Leistungsbereitschaft zwei wichtige Ich-Kräfte im Berufswahlprozess. Unter Zielstrebigkeit versteht er das Lösen von der Vergangenheit und das Anstreben eines zukünftigen Ziels. Zielstrebigkeit kann mit der Fantasie, mit der Zukunftsbeziehung oder mit Träumen und Plänen verbunden sein. Leistungsbereitschaft impliziert gemäss Egloff (2001) Einsatzfreude, Arbeitsfreude, Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit. Das Anstreben eines Ziels sowie auch die Leistungsbereitschaft sind somit Kräfte, die Wesentliches zur Entwicklung des Ichs und der Berufswahlreife beitragen. Engagement und Leistungsbereitschaft finden sich auch in der Leistungsmotivation wieder. Die Leistungsmotivation wird gemäss Heckhausen (1989, S. 173) bezeichnet als „Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemassstab für verbindlich hält und deren Ausführung deshalb gelingen oder misslingen kann“. Bei diesem Gütemassstab kann es sich um fremd gesetzte Kriterien oder um selbst gesetzte Standards handeln, wobei die Leistung immer an diesem Gütemassstab gemessen wird. Gefühle von Stolz bei Erfolg und Scham bei Misserfolg begleiten das Leistungshandeln. Laut Edelmann (1996, S. 376) orientieren sich leistungsorientierte Personen eher an Aufgaben mit realistischem Anspruchsniveau, was ihnen die Möglichkeit bietet, ihre Kompetenzen und Fähigkeiten weiterzuentwickeln. Menschen mit niedriger Leistungsmotivation, wählen manchmal Aufgaben, die zu einfach oder zu schwierig für sie sind. Die Motivation kann in eine intrinsische und extrinsische unterteilt werden. Bei der intrinsischen Motivation ist die Ausführung der Handlung aus sich heraus Belohnung genug, da beispielsweise Neugier, Spass oder Interesse an der Sache vorhanden sind. Bei der extrinsischen

Motivation ist die Ausführung der Handlung an äusserliche Belohnungen geknüpft, wie beispielsweise an Lob oder gute Noten. Oder umgekehrt sind an die Nicht-Ausführung der Handlung Bestrafungen geknüpft, wie beispielsweise Tadel oder schlechte Noten (Steiner, 2001, S. 79ff). Die Leistungsmotivation entsteht laut Spangler und Zimmermann (1999, S. 93) aus einem mannigfaltigen und komplexen Entwicklungsgeschehen, das schon in frühen Jahren von unterschiedlichen Faktoren, wie beispielsweise dem Erziehungsverhalten, beeinflusst wird. Dabei handelt es sich um ein dynamisches Wechselspiel zwischen Motivation, Emotion und erreichter Leistung, das aufgrund spiralförmiger Prozesse zu einer relativ stabilen Emotions- und Motivationseinstellung führen kann. Durch das Auftreten neuer Entwicklungsaufgaben oder beim Wechsel in neue Entwicklungsumwelten kann diese Einstellung wieder destabilisiert werden.

### Definition

„Engagement und Leistungsbereitschaft“ beschreibt den Tatendrang sowie das Anpacken aus eigener Initiative ohne äusseren Anstoss oder Leistungsanreiz (intrinsische Motivation). Ebenfalls gehören die Zielstrebigkeit, die hohe Anforderung an die eigene Leistung und das konsequente Umsetzen dazu. Aufgaben werden als Herausforderung und Entwicklungschance gesehen, wofür Ressourcen und Energie investiert werden.

Tabelle 6a: **Indikatoren der Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“**

+	Item	-	Item
Steckt voller Tatendrang, lernt und handelt aus eigenem Antrieb.	83 107	Verhält sich passiv, braucht den äusseren Anstoss.	2
Packt vieles mit Begeisterung und motiviert an.	130	Verhält sich gleichgültig und ist schwierig zu motivieren.	
Zeigt sich ehrgeizig; will die Sachen sehr gut machen und macht mehr als gefordert wird.	32	Zeigt nur den absolut notwendigen Minimal-einsatz.	17 94 47
Ist bereit, auch unter Mehrfachbelastung einen hohen Einsatz zu leisten.		Weicht Forderungen aus, vermeidet Leistungssituationen.	62
Erledigt zuerst die Arbeit und widmet sich danach Freizeitaktivitäten.		Geht lieber Freizeitbeschäftigungen nach, als die Arbeit zu optimieren.	121

Tabelle 6b: **Items der Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“**

83	+	Für die Schule arbeite ich oft mehr als nötig.
107	+	Wenn es in der Schule darum geht, einen zusätzlichen Auftrag zu übernehmen, melde ich mich gerne freiwillig.
2	-	Ohne Druck von aussen würde ich für die Schule wohl kaum etwas tun.
130	+	Bei meinen FreundInnen gelte ich als eine Person, die viele Dinge im Leben mit Begeisterung und Leidenschaft packt.
32	+	Ich setze mir hohe Ziele und bin bereit, dafür auf vieles andere zu verzichten.
17	-	In der Schule mache ich nur das, was unbedingt sein muss.
94	-	Bei meinen FreundInnen gelte ich eher als Minimalist, weil ich selten mehr mache, als unbedingt nötig ist.
47	-	Ich bin froh, wenn ich in der Schule nicht zu viel machen muss und man mich in Ruhe lässt.
62	-	Sicher könnte ich oft mehr leisten und bessere Arbeit machen; häufig mogele ich mich aber einfach durch – es geht auch so!
121	-	Wenn ich wählen kann, eine Arbeit noch besser zu machen oder mit FreundInnen einen freien Nachmittag zu geniessen, entscheide ich mich eher für den freien Nachmittag.

### 3.3.2.3 Kompetenz: Verlässlichkeit

#### Theoretischer Bezug

In der Schul- und Berufswelt wird von den Jugendlichen erwartet, dass sie die ihnen übertragenen Aufträge zuverlässig, sorgfältig und termingerecht erledigen. Die Studie von Stalder (2000, S. 34) zeigt, dass den Lehrbetrieben die Grundtugenden wie Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Sauberkeit und Sorgfalt von grösster Wichtigkeit sind. In der Theorie findet man diese Arbeitstugenden zusammengefasst im Faktor „Gewissenhaftigkeit“ der grossen fünf Dimensionen nach Costa und McCrae (1985; zit. nach Pervin, 2000, S. 255) wieder. Gewissenhafte Personen sind gemäss dieser Definition zielstrebig, ehrgeizig, fleissig, ausdauernd, systematisch, willensstark, diszipliniert, zuverlässig, pünktlich, ordentlich und genau. Mehrere Studien zeigen, dass junge Erwachsene Anfang Zwanzig im Vergleich zu älteren Erwachsenen unter anderem auffallend niedrigere Werte bei Gewissenhaftigkeit haben (Costa & McCrae, 1994; zit. nach Pervin, 2000, S. 261). Jugendliche neigen dazu, weniger gewissenhaft und verantwortungsbewusst zu sein, als andere das von ihnen erwarten. Die Erhöhung der Gewissenhaftigkeit am Übergang zum Erwachsenenalter steht wahrscheinlich mit wachsenden kognitiven Fähigkeiten zur Selbstkontrolle und mit dem im Jugendalter entwickelten Norm- und Wertesystem im Zusammenhang (Pinquart & Silbereisen, 2002, S. 107).

#### Definition

Bei der Dimension „Verlässlichkeit“ handelt es sich um die Bereitschaft, Aufträge zu übernehmen und zuverlässig auszuführen. Zudem gehören die Pünktlichkeit, die Ordentlichkeit, die Sorgfalt sowie das Einhalten von Vereinbarungen und das Befolgen von Regeln dazu.

Tabelle 7a: Indikatoren der Dimension „Verlässlichkeit“

+	Item	-	Item
Übernimmt Ämtli und Aufträge und erledigt sie zuverlässig.	3	Übernimmt nicht gerne Verantwortung und führt die Aufträge nicht so aus, wie sie verlangt wurden.	108
Befolgt Regeln, hält sich an Vereinbarungen.	84	Hält sich nicht an Vereinbarungen und Regeln.	18 95
Erledigt die Arbeiten und Aufträge zuverlässig, sorgfältig und genau und achtet dabei auf einwandfreie Qualität. Überprüft die abgegebenen Arbeiten.		Arbeitet unsorgfältig, gibt sich schnell zufrieden mit der Qualität der Arbeit und möchte die Dinge möglichst rasch erledigt haben. Überprüft die abgegebenen Arbeiten nicht nochmals	33 48
Erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin.		Kommt oft zu spät zu Terminen.	122
Hält Ordnung und achtet auf Sauberkeit.	63 112	Ist eher unordentlich, das Chaos stört sie/ihn nicht.	74

Tabelle 7b: **Items der Dimension „Verlässlichkeit“**

3	+	Wenn ich ein Ämtli oder einen Auftrag erledigen muss, dann mache ich das auch, ohne dass man mich nochmals daran erinnern muss.
108	-	Ich wurde schon oft gerügt, weil ich Aufträge nicht so ausgeführt habe, wie man das von mir verlangt hat.
18	-	Es macht mir immer wieder Mühe, mich an Regeln zu halten, besonders wenn ich den Sinn nicht einsehe.
95	-	Es kommt häufig vor, dass ich meine Hausaufgaben erst im letzten Moment mache oder kurz vor der Stunde jemandem abschreibe.
84	+	Bei mir kommt es selten oder nie vor, dass ich Hausaufgaben vergesse.
33	-	Man hat schon oft mit mir geschimpft, weil ich meine Aufgaben unsorgfältig oder gar nicht gemacht habe.
48	-	Ich freue mich, wenn ich etwas schnell erledigt habe, dabei ist mir die Sorgfalt nicht so wichtig.
122	-	Es kann schon vorkommen, dass meine FreundInnen ein paar Minuten auf mich warten müssen, weil ich zu spät dran bin.
63	+	Ich halte meine Schulsachen und meinen Schreibtisch stets gut organisiert und ordentlich.
112	+	Ich lege Wert auf einen gut organisierten Arbeitsplatz – hier befinden sich nur jene Dinge, die ich zum Lernen wirklich brauche.
74	-	In meinem Zimmer und in meinen Schulsachen herrscht ein Chaos.

### 3.3.2.4 Kompetenz: Handlungsorientierung

#### Theoretischer Bezug

Es gibt Jugendliche, welche die Berufswahl aktiv angehen und sich auf die Suche nach einer Lehrstelle machen. Auch Absagen auf Bewerbungsschreiben können sie nicht davon abbringen, ihren Weg weiter zu verfolgen. Anderen hingegen fällt es schwer, die nötige Aktivität aufzubringen. Egloff (2001, S. 12f) betont die Wichtigkeit der Fähigkeit, auftauchende Widerstände oder Konflikte bei der Realisierung des Berufszieles bewältigen zu können. In der Theorie der Handlungskontrolle von Kuhl (1983) wird davon ausgegangen, dass die Realisierung einer Handlungsalternative durch bestimmte Prozesse der Handlungskontrolle ermöglicht wird. Erfolgreiches zielgerichtetes Handeln setzt gemäss Kuhl die Fähigkeit voraus, einmal gefasste Handlungsabsichten von alternativen Handlungstendenzen abzugrenzen und bis zur Zielerreichung beizubehalten. Kuhl (1983, S. 251ff) unterscheidet zwischen den Kontrollzuständen „Handlungsorientierung“ und „Lageorientierung“. Als handlungsorientiert bezeichnet er, wer die Aufmerksamkeit auf alle für die Ausführung des Handelns relevanten Aspekte lenkt, nach einer Entscheidung aktiv wird und seine Absichten umsetzt. Handlungsorientierte Menschen können bei der Umsetzung einer vorliegenden Absicht ausdauernd und konzentriert arbeiten. Sie verfügen über eine gute Misserfolgstoleranz und nehmen ein missglücktes Projekt erneut in Angriff. Unter Lageorientierung wird hingegen ein Zustand der Handlungsblockierung verstanden. Dieser Zustand ist gekennzeichnet durch das Nachdenken über die vergangene, gegenwärtige und zukünftige Lage, was im ungünstigen Fall die Handlungsbereitschaft lähmen kann. Lageorientierte Personen kennzeichnen sich im Vergleich zu Handlungsorientierten dadurch, dass sie länger brauchen, um sich zu entscheiden, schneller ablenkbar sind, länger über eigene Misserfolge nachdenken und sich von diesen Misserfolgen



entmutigen lassen. Die handlungsorientierten Personen richten ihre Kognition auf die Handlungsdurchführung, die lageorientierten fokussieren hingegen ihre Aufmerksamkeit einseitig auf bestimmte Teilaspekte oder personale Merkmale, wie beispielsweise frühere Erfolge oder Misserfolge. Handlungs- und Lageorientierung können sowohl situationsspezifisch und temporär auftreten als auch generalisiert und habitualisiert sein. Kuhl (1981; zit. nach Rudolph, 2003, S. 214) geht davon aus, dass wiederholte Misserfolge bei einer Aufgabenstellung den Zustand der Lageorientierung auslösen können. Ebenfalls kann das Nachdenken über eigene Misserfolge und/oder die damit verbundenen Gefühle den Zustand der Lageorientierung verursachen. Laut Kuhl (1992) ist die habituelle Lageorientierung das Resultat von problematischen Lern- und Sozialisationserfahrungen und stellt eine Fehlanpassung dar.

### Definition

Die Dimension „Handlungsorientierung“ beschreibt die Fähigkeit, aus der Situation heraus neue Optionen und Handlungsalternativen zu generieren sowie Entscheidungen anzupacken und umzusetzen. Zudem gehört die Fähigkeit dazu, sich durch Fehlversuche und Misserfolge nicht entmutigen zu lassen und auch in schwierigen Situationen handlungsaktiv zu bleiben.

Tabelle 8a: **Indikatoren der Dimension „Handlungsorientierung“**

+	Item	-	Item
	Verkraftet Rückschläge und Misserfolge schnell und behält das Ziel im Auge.		Macht sich grosse Sorgen, wenn ein paar Dinge nacheinander misslingen. 4
	Kann mit Misserfolgen umgehen, arbeitet auch nach Rückschlägen effektiv.		Verkrampft sich und fühlt sich blockiert, wenn die Dinge nicht auf Anhieb gelingen. 19
	Kann auch negativen Situationen und Gefühlen eine positive Seite abgewinnen.		Bleibt am Problem haften, Gedankenkreisen, grübeln, denkt häufig negativ. 96
	Findet Handlungsalternativen, wenn die Dinge nicht wie geplant laufen, bleibt aktiv und setzt um.	49	Hat das Gefühl die Kontrolle zu verlieren, wenn zuviel aufs Mal schief läuft. 34
	Sucht nach Ideen und denkt lösungsorientiert.		Sieht in vielem ein Problem und findet keine Lösung. 109

Tabelle 8b: **Items der Dimension „Handlungsorientierung“**

4	-	Wenn mir ein paar Dinge nacheinander misslingen, habe ich Angst es nochmals zu versuchen.
19	-	Wenn mir Dinge nicht gleich gelingen, verkrampfe ich mich und fühle mich wie blockiert.
96	-	Wenn etwas missraten ist, grüble ich oft darüber nach, ohne eine Lösung zu finden.
49	+	Es muss schon sehr viel schief laufen, bis ich einmal nicht mehr weiter weiss.
34	-	Manchmal laufen so viele Dinge auf einmal schief, dass ich das Gefühl habe, überhaupt nichts mehr auf die Reihe zu kriegen.
109	-	Manchmal türmen sich die Probleme wie Berge vor mir auf und ich kann kaum mehr einen Ausweg sehen.

### 3.3.2.5 Kompetenz: Durchhaltevermögen

#### Theoretischer Bezug

Egloff (2001, S. 22) betont die Wichtigkeit des Durchhaltevermögens für die Berufsfindung. Er versteht unter Durchhaltekraft die Fähigkeit, Verpflichtungen einzugehen und einzuhalten. Darin enthalten sind Treue und Ausdauer. Auch für Fend (1997, S. 107) ist ein bestimmtes

Mass an Impuls- und Ablenkungskontrolle für eine erfolgreiche Umsetzung „guter Absichten“ unerlässlich. Trotz dem Auftauchen von Schwierigkeiten und Hindernissen wird der Handlungsablauf nicht aufgegeben, sondern Störreize ausgeblendet und ein Ziel mit Ausdauer verfolgt.

Die Fähigkeit an einer Aufgabe zu bleiben, auch wenn Schwierigkeiten oder konkurrierende Wünsche auftauchen wird auch als Persistenz bezeichnet (Maag Merki, 2002, S. 56). Neben den positiven Aspekten des Durchhaltewillens, wie konzentriert bei der Arbeit bleiben und diese erfolgreich zu Ende bringen, betont Maag Merki (2002), dass das hartnäckige Dranbleiben an einer Sache auch negative Auswirkungen haben kann. Dies kann zum Beispiel dann der Fall sein, wenn ohne Rücksichtnahme auf andere oder sich selber eine Arbeit vorangetrieben wird und Bedürfnisse wie Müdigkeit oder Hunger ausgeblendet werden. Egloff (2001, S. 32) betont, dass Jugendliche, die über wenig Durchhaltevermögen verfügen und stets den Weg des geringsten Widerstandes gehen, nach und nach die Spannkraft verlieren und Gefahr laufen, von aussen gesteuert zu werden, statt sich durch „Innensteuerung“ einen Freiraum zu schaffen.

### Definition

In der Dimension „Durchhaltevermögen“ wird die Fähigkeit erfasst, angefangene Arbeiten auch bei aufkommenden Schwierigkeiten und Widerständen zu einem Ende zu bringen, über einen längeren Zeitraum eine gleich bleibende Arbeitsintensität beizubehalten, Bedürfnisse aufzuschieben sowie konzentriert und fokussiert zu arbeiten.

Tabelle 9a: **Indikatoren der Dimension „Durchhaltevermögen“**

+	Item	-	Item
Bleibt über einen längeren Zeitraum auch bei mühsamen oder langwierigen Arbeiten dran.	97	Zeigt Ausweich- und Vermeidungsverhalten, wenn eine Aufgabe zu schwierig ist, zu langwierig erscheint oder sich immer wieder wiederholt.	35 64 85 110
Führt notwendige Dinge zu Ende, auch wenn sie keinen Spass bereiten.	50	Handelt nach dem Lustprinzip, mangelnde Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben.	
Arbeitet konzentriert und fokussiert, ist nicht leicht ablenkbar.	20	Lässt sich bei der Arbeit leicht ablenken.	5

Tabelle 9b: **Items der Dimension „Durchhaltevermögen“**

97	+	Auch bei langweiligen Aufgaben verliere ich die Geduld und Ausdauer nicht.
35	-	Gefällt mir eine Arbeit nicht, so trödle ich und komme auf allerhand Ideen, die mich von der eigentlichen Aufgabe ablenken.
64	-	Wenn eine unangenehme Arbeit vor mir liegt, schiebe ich den Beginn immer wieder hinaus.
85	-	Von Eltern und Lehrpersonen höre ich immer wieder, dass ich mehr könnte, dass ich aber oft zuwenig "Biss" und Ausdauer zeige.
110	-	Wenn ich immer das gleiche machen muss, verliere ich rasch das Interesse daran.
50	+	Wenn ich etwas fertig machen muss, kämpfe ich mich durch, auch wenn es nicht so Spass macht.
20	+	Ich kann mich gut über längere Zeit auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren.
5	-	Ich muss zugeben, dass ich mich leicht ablenken lasse – auch wenn ich an einer wichtigen Aufgabe dran bin.

### 3.3.2.6 Kompetenz: Realitätsorientierung und Selbstreflexion

#### Theoretischer Bezug

Sind Jugendliche auf Berufswünsche fixiert, die nicht ihrem Schulniveau oder ihren Fähigkeiten entsprechen, verringert sich die Wahrscheinlichkeit auf eine Lehrstellenzusage.

Dass die Interessen oftmals noch unrealistisch sind, hängt damit zusammen, dass viele Jugendliche im Berufswahlalter sich selbst noch schlecht beurteilen können (Scheller, 1976; zit. nach Alsaker & Flammer, 2002, S. 254). Die Identitätsfindung ist in diesem Alter noch voll im Gange (Alsaker & Flammer, 2002, S. 255). Dass die Realitätsorientierung eine wichtige Dimension im Berufswahlprozess ist, zeigen die Faktoren von Supers (1983; zit. nach Buss-hoff, 1989, S. 22f) „Dimensionen zur Berufslaufbahnreife“, in welcher eine Dimension die „Realitätsorientierung“ darstellt. Darunter werden die Selbstkenntnis, die personadäquaten beruflichen Möglichkeiten, die Stimmigkeit der Berufspräferenzen, die Präzisierung von Werten, Interessen und Zielen, sowie die berufsbezogenen Erfahrungen subsumiert. Auch laut Egloff (2001, S. 13) ist die Selbstwahrnehmung und die realistische Selbsteinschätzung ein Bestandteil der Berufswahlreife. Ohne die Kenntnisse der eigenen Neigungen und Fähigkeiten wäre das Finden eines passenden Berufes ein Zufall (Egloff, 2001, S. 7). Zudem ist es nach Egloff (2001, S. 13) wichtig, dass die Jugendlichen Alternativen in der Berufswelt kennen, diese erarbeiten und beurteilen und am Schluss eine Entscheidung treffen können, welcher Beruf am besten zu ihrer Persönlichkeit passt. Gemäss Grob und Maag Merki (2001, S. 296) ist die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, mit den individuellen Eigenarten, Stärken und Schwächen, Voraussetzung für die Entwicklung angemessener Selbsteinschätzungen. Diese Gedanken finden sich auch in den Überlegungen der Selbstkonzeptforschung wieder. Gemäss Schachinger (2002, S. 24) geht es im Rahmen der Selbstkonzeptforschung um die Frage, wie Menschen sich selbst wahrnehmen und welche Auswirkungen diese individuellen Selbstbilder auf ihr Denken, Fühlen und Handeln haben. Das Selbstkonzept entsteht nach Dorsch (1998, S. 775) durch Selbstbeobachtung der eigenen Erlebnisse und des eigenen Handelns sowie auch durch die verschiedenen Formen der Fremdbeurteilung (Lob, Tadel, Lohn und Strafe). Für die Entwicklung adäquater Selbstkonzepte ist es nach Grob und Maag Merki (2001, S. 297ff) unerlässlich, Rückmeldungen und Zuschreibungen aus der Umwelt bewusst, differenziert und kritisch zu verarbeiten. Auch in wissenschaftlichen Kontexten wird davon ausgegangen, dass die bewusste, flexible und revidierbare gedankliche Auseinandersetzung mit sich selbst die Voraussetzung darstellt für eine angebrachte, hinreichend unverzerrte Wahrnehmung und Einschätzung der Eigenschaften, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Selbstreflexion bedeutet immer auch Erkenntniskritik in Bezug auf sich selbst und auf das eigene Wahrnehmen, Denken und Handeln.

## Definition

Die Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“ beinhaltet die Kenntnisse von und die kritische Auseinandersetzung mit den individuellen, persönlichen Eigenarten, mit dem eigenen Verhalten, den Interessen sowie den eigenen Stärken und Schwächen. Zugleich kann die Person die eigenen Einschätzungen mit stimmigen beruflichen Möglichkeiten verbinden. Ebenfalls gehört die angemessene Orientierung in neuen Situationen und unbekanntem Umgebungen sowie das Eingehen von kalkulierten Risiken dazu.

Tabelle 10a: Indikatoren der Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“

+	Item	-	Item
Nimmt sich immer mal wieder Zeit, um über sich und das eigene Verhalten nachzudenken.	124	Das eigene Verhalten interessiert wenig, wird kaum reflektiert und er/sie nimmt sich anders wahr als das Umfeld.	123
Kennt die eigenen Stärken und Schwächen sowie die eigenen Interessen und Neigungen.	6	Kennt die eigenen Stärken und Schwächen sowie die persönlichen Interessen und Neigungen wenig oder gar nicht.	
Hat sich mit der Berufswelt auseinandergesetzt und kann diese mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten in einen realistischen Zusammenhang bringen.	36 51	Hat sich noch kaum mit der Berufswelt auseinandergesetzt und kann deshalb die eigenen Berufspräferenzen noch nicht mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten in Einklang bringen.	
Kann die Situation einschätzen und hat das eigene Handeln unter Kontrolle.		Lebt in einer eigenen Welt, ist gefangen von dem, was gerade beschäftigt; das was in der Situation geschieht, berührt wenig.	86
Kann sich selbst und die Situation angemessen einschätzen.		Mangelnde Selbsteinschätzung; überfordert sich mit hohen Ansprüchen oder kann die Realität nicht angemessen einschätzen.	21
Geht kalkulierte Risiken ein.		Sieht die Gefahren und Schwierigkeiten nicht.	98
Findet sich in neuen und unbekanntem Situationen/Orten gut zurecht und kann sich orientieren.	65 111	Findet sich in neuen und unbekanntem Situationen/Orten schlecht zurecht, ist auf Hilfe angewiesen.	

Tabelle 10b: Items der Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“

124	+	Ich brauche viel Zeit, um über mich selbst und das Leben nachzudenken.
123	-	Ich mache immer wieder die Erfahrung, dass mich andere Menschen anders einschätzen als ich mich selber sehe.
6	+	Ich kann jemanden einige Stärken und Schwächen von mir aufzählen.
36	+	Ich kann mir gut vorstellen, welchen Beruf ich später ausüben möchte, weil ich weiss, dass er meinen Fähigkeiten entspricht.
51	+	Ich habe Berufswünsche, die meinen Fähigkeiten entsprechen und zu meinen Schulnoten passen.
86	-	Manchmal begreife ich nicht, was andere von mir wollen und was um mich herum passiert.
21	-	Ich bringe mich immer wieder mal in Situationen, in denen ich überfordert bin.
98	-	Schon viele Situationen hätten gefährlich enden können, weil ich nicht im Voraus darüber nachgedacht habe.
65	+	Auch in neuen und unbekanntem Situationen finde ich mich meistens gut zurecht.
111	+	In einer fremden Stadt käme ich gut zurecht, könnte mich selbständig orientieren und wüsste, wie ich zu den benötigten Informationen käme.

### 3.3.2.7 Kompetenz: Belastbarkeit und Stressverarbeitung

#### Theoretische Betrachtung

Jugendliche müssen vielen Belastungen und Stresssituationen Stand halten – sei es im Schulalltag, zu Hause oder während der Lehrstellensuche. Solche Situationen können die weitere

Entwicklung beeinflussen. Flammer und Alsaker (2002, S. 61ff) betonen, dass einschneidende Lebensereignisse nicht die weitere Entwicklung nachteilig beeinflussen müssen, sondern ebenso vorantreiben können. Gemäss Grob und Maag Merki (2001, S. 322ff) kann man jedoch nur an Belastungen wachsen, wenn es gelingt, diese produktiv zu verarbeiten. Auch laut Flammer und Alsaker (2002, S. 61ff) hängt der weitere Entwicklungsverlauf davon ab, wie das Ereignis verarbeitet wird und welche persönlichen und sozialen Ressourcen vorhanden sind. Aktuelle Forschungen zeigen, dass vor allem die Häufung unscheinbarer ungünstiger Ereignisse sowie chronische Belastungen die Entwicklung ungünstig beeinflussen. Die Häufung solcher Erfahrungen beeinträchtigt das Wohlbefinden und den Selbstwert. Die Gefahr depressiver Neigungen von Jugendlichen erhöht sich dadurch.

Zuviel Druck und Belastung können psychosomatische Beschwerden auslösen. Heute wird jedoch davon ausgegangen, dass es weniger der Stress ist, der gesundheitsbeeinträchtigend wirkt, sondern vielmehr Defizite im Umgang mit Stress (Seiffge-Krenke, 2002, S. 841). In diesem Zusammenhang wird in der Stressforschung von Bewältigungs- oder von Coping-Strategien gesprochen (Flammer & Alsaker, 2002, S. 63). Unter „Coping“ oder „Bewältigung“ wird der Einsatz einer Person verstanden, mit den inneren oder äusseren Anforderungen umzugehen, welche das bestehende Handlungsvermögen stark beanspruchen oder gar übersteigen. Dabei ist die zentrale Antriebsquelle üblicherweise das Bedürfnis nach Überwindung der mit den Problemen einhergehenden negativen und belastenden Emotionen (Lazarus & Folkman, 1984; zit. nach Grob & Maag Merki, 2001, S. 323f). Personen haben subjektive Präferenzen für bestimmte Bewältigungsstrategien. Eine Studie von Seiffge-Krenke (1995; zit. nach Fend 2000, S. 217f) zeigt drei Typen von Bewältigungsstrategien von Jugendlichen: aktives Coping im Sinne eines problemgerichteten Handelns, internes Coping im Sinne der Arbeit an der inneren Einstellung zu einem Problem oder Rückzug im Sinne der Vermeidung der Problembewältigung. Eine Untersuchung an 14- bis 16-jährigen Jugendlichen zeigt, dass der meistversprechende Umgang mit hoher Belastung der handlungsorientierte Bewältigungsstil ist. Je mehr die stark belasteten Jugendlichen gewohnt waren, Probleme aktiv anzugehen und selbst zu lösen, desto höher war ihre positive Lebenseinstellung (Flammer & Alsaker, 2002, S. 64). Laut Lazarus und Volkman (1984; zit. nach Seiffge-Krenke, 2002, S. 842) ist Coping ein dynamischer und komplexer Prozess, der sich mit zunehmendem Alter entwickelt und immer differenzierter wird. Ab dem Alter von 15 Jahren werden die Coping-Strategien immer kompetenter.

### **Definition**

Die Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“ beinhaltet das Zeigen eines handlungsorientierten Bewältigungsstils in Stresssituationen, auch unter hoher Belastung. Die Per-

son behält in Stresssituationen den Überblick, weicht Schwierigkeiten nicht aus, sondern setzt sich aktiv damit auseinander. Die psychische und physische Gesundheit bleibt auch in Stresssituationen stabil.

Tabelle 11a: **Indikatoren der Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“**

+	Item	-	Item
Setzt auch unter Mehrfachbelastung Prioritäten, arbeitet effizient und zielorientiert, behält einen „kühlen“ Kopf		Verliert unter Mehrfachbelastung rasch an Übersicht, agiert ziel- und kopflos und sieht keine Lösungen mehr	8 23
Arbeitet auch in Stresssituationen und unter Belastung qualitativ und quantitativ gut.	76	In Stresssituationen und unter Belastung leidet die Arbeitsqualität und -quantität.	
Zeigt psychische und physische Gesundheit.	38 53	Zeigt Anzeichen depressiver Verstimmung.	87
Behält auch in Prüfungssituationen einen klaren Kopf und ein normales Leistungsniveau.		Leidet an Prüfungsangst.	100 113

Tabelle 11b: **Items der Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“**

8	-	Wenn ich im selben Moment zu viele verschiedene Aufträge erledigen muss, fühle ich mich rasch gestresst.
23	-	Wenn ich mich überfordert und gestresst fühle, vergesse ich leicht wichtige Aufgaben oder Termine.
76	+	Wenn ich unter Druck stehe und viel auf einmal erledigen muss, arbeite ich meistens schnell und auch gut.
38	+	Stress macht mir nichts aus – ich mache einfach, was ich muss, und dann sieht man weiter!
53	+	Auch wenn ich unter Stress stehe, kann ich gut abschalten und mich ablenken.
87	-	Manchmal befallen mich ohne besonderen Anlass Gefühle tiefer Niedergeschlagenheit und Bedrücktheit, welche längere Zeit anhalten können.
100	-	Wenn am selben Tag mehrere Prüfungen durchgeführt werden, stresst mich das so sehr, dass ich nichts Gescheites mehr zustande bringe.
113	-	Wenn ich eine Prüfung schreiben muss, bin ich ganz aufgeregt und weiss plötzlich die einfachsten Dinge nicht mehr.

### 3.3.2.8 Kompetenz: Selbstwertgefühl

#### Theoretische Betrachtung

Laut Egloff (2001, S. 21) können Hoffnung und Zuversicht als Grundhaltungen des Vertrauens zu sich selbst, in die Mitmenschen und in die Zukunft beschrieben werden. Gemäss Super (1983; zit. nach Busshoff, 1989, S. 23) ist die Selbstachtung ebenfalls ein wichtiger Aspekt der Berufslaufbahnreife. Nach Asendorpf (1996, S. 194) ist das Selbstwertgefühl die subjektive Bewertung der eigenen Persönlichkeit, die Einstellung gegenüber sich selbst sowie die Selbstzufriedenheit. Darüber hinaus ist das Selbstwertgefühl ein Indikator für allgemeine Lebenszufriedenheit und psychische Gesundheit. Studien belegen, dass das Selbstwertgefühl mehrdimensional strukturiert ist: intellektuelles, soziales, emotionales und physisches Selbstwertgefühl. Diese Dimensionen sind wiederum in noch spezifischere unterteilt (z.B. intellektuelles Selbstwertgefühl bezogen auf verschiedene Schulfächer). Neben den bereichsspezifischen Faktoren besteht jedoch auch noch ein allgemeines Selbstwertgefühl. Die Frage, welchen Einfluss die bereichsspezifischen auf das allgemeine Selbstwertgefühl haben, ist umstritten.

ten. Die meisten Autoren gehen davon aus, dass die einzelnen Bereiche einen unterschiedlich starken Einfluss auf das allgemeine Selbstwertgefühl haben können.

Der Selbstwert kann als eine zentrale Ressource für die Bewältigung verschiedenartigster Aufgabenstellungen betrachtet werden (Coopersmith, 1967; zit. nach Grob & Maag Merki, 2001, S. 257). Ein ausreichendes Mass an Selbstwertgefühl deutet gemäss Grob und Maag Merki (2001, S. 257) auf ein positives dynamisches Gleichgewicht zwischen den sich selbst zugeschriebenen Eigenschaften und den aktuell wahrgenommenen äusseren bzw. internalisierten Anspruchsniveaus hin. Ein brüchiges Selbstwertgefühl hingegen ist mit leichten depressiven Verstimmungen bis zu chronischen schweren Depressionen verbunden. Nach Fend (1997, S. 222) ist ein tiefes Selbstwertgefühl ein klares Zeichen für eine seelische Erkrankung sowie für ein selbsterstörerisches oder chaotisch-verwirrtes Ich. Um den Selbstwert aufrecht zu erhalten, können verschiedene individuelle Selbstregulationsprozesse und/oder Abwehrmechanismen (Filipp, 1993, Freud, 1936/1997; zit. nach Maag Merki 2002, S. 75f) beobachtet werden. Diese Schutzfunktionen werden erst dann problematisch, wenn sie eine angemessene Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen verhindern. Gemäss Grob und Maag Merki (2001, S. 257) ermöglicht ein ausreichend hohes Selbstwertgefühl befriedigende Sozialkontakte aufzunehmen, Aufgaben produktiv zu bewältigen und Misserfolge zu verarbeiten. Die Fähigkeit, sich selbst als wertvoll zu erleben und gern zu haben, kann erlernt werden, wobei die soziale Umwelt dabei unterstützen oder behindern kann. Das Selbstwertgefühl ist nach Maag Merki (2002, S. 76) immer Resultat langfristiger Entwicklungsprozesse, wobei den Beziehungserfahrungen in der Schule und in der Familie eine wichtige Bedeutung zukommt.

### Definition

Die Dimension „Selbstwertgefühl“ beschreibt die Fähigkeit einer Person, sich selbst als nützlich und wertvoll einzuschätzen und mit sich selbst zufrieden zu sein.

Tabelle 12a: Indikatoren der Dimension „Selbstwertgefühl“

+	Item	-	Item
Wirkt selbstsicher und ist mit sich selbst zufrieden.	9	Hat Mühe sich zu akzeptieren, fühlt sich nutzlos und hat das Gefühl weniger wertvoll als andere zu sein.	24 68 54
Steht zum eigenen Standpunkt und macht sich nicht abhängig von den Meinungen anderer.	101	Schliesst sich oftmals der Meinung anderer an, aus Angst, den eigenen Standpunkt zu vertreten.	
Stellt nach sachlicher Kritik nicht grundsätzlich die eigene Person in Frage.	67	Beginnt nach sachlicher Kritik an der eigenen Person zu grübeln und zweifelt an sich selbst.	77 88
Fühlt sich in Gruppen mit unbekanntem Personen wohl.		Hält sich in Gruppen mit unbekanntem Personen eher zurück.	114

Tabelle 12b: Items der Dimension „Selbstwertgefühl“

9	+	Gefühle der Minderwertigkeit oder gar der Wertlosigkeit kenne ich nicht.
24	-	Ich weiss manchmal nicht, was an mir wertvoll oder gut sein könnte.
68	-	Ich zweifle oft an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.

54	-	Andere sind viel talentierter als ich.
101	+	In einer Diskussion sage ich meine Meinung, auch wenn alle anderen gegen mich sind.
67	+	Wenn ich persönlich verletzt werde, kann ich mich rasch auffangen und weiterarbeiten.
77	-	Wenn mich jemand kritisiert, werde ich unsicher und beginne an mir selbst zu zweifeln.
88	-	Wenn ich das Gefühl habe abgelehnt zu werden, werde ich traurig und ziehe mich zurück.
114	-	Ich halte mich lieber zurück, wenn ich in einer Gruppe die Leute nicht kenne.

### 3.3.2.9 Kompetenz: Attribuierung und Selbstwirksamkeit

#### Theoretische Betrachtung

Die Erfolgswissenshaft spielt im Berufswahlprozess eine wichtige Rolle. Ein Erklärungsansatz hierzu lässt sich im Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura (1995; zit. nach Pervin 2000, S. 386) finden. Unter Selbstwirksamkeit wird die Erfolgswissenshaft bzw. subjektive Überzeugung verstanden, sowohl bestehende wie auch neue Anforderungen bewältigen zu können. Ein selbstwirksames Individuum ist davon überzeugt, eine gewisse Handlung erfolgreich durchführen bzw. seine Ziele durch eigene Anstrengung erreichen zu können. Laut Edelstein, Grundmann und Mies (2000; zit. nach Pinquart & Silbereisen, 2002, S. 110) machen Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Erfahrungen über ihre Wirksamkeit. Daraus erwachsen bereichsspezifische Veränderungen der Selbstwirksamkeitserwartungen. Es kann jedoch aus der wachsenden Autonomie der Jugendlichen abgeleitet werden, dass sich die Adoleszenten zunehmend selbst als Gestaltende des Lebens sehen und im Verlauf der Entwicklung ihre Selbstwirksamkeitserwartung und internalen Überzeugungen zunehmen. Ein optimales Verhältnis von erfolgreicher Eigenaktivität der Jugendlichen sowie elterliche Unterstützung sind jedoch notwendig, um eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung aufbauen zu können (Pinquart & Silbereisen, 2002, S. 110).

Wie sich Erfolg oder Misserfolg auswirken, hängt grundlegend davon ab, welche Ursachen man für das eigene Abschneiden verantwortlich macht. Dies beeinflusst ganz wesentlich das weitere Handeln und entscheidet darüber, ob künftig weitere Herausforderungen angepackt werden oder ob jemand dazu tendiert, Leistungssituationen zu vermeiden (Rudolph, 2003). Heider (1958; zit. nach Rudolph, 2003, S. 145) war der erste Psychologe, der die Bedeutung von Ursachenzuschreibungen erkannt und systematisiert hat. Weiner (1992; zit. nach Fend, 2000, S. 341) hat die Theorie von Heider erweitert. Er hat einerseits den Ort der Verursachung von Erfolg und Misserfolg spezifiziert, andererseits die Klassifikation der Ursache nach stabilen bzw. veränderlichen Faktoren unterteilt. Die Ursachendimensionen lassen sich im Rahmen eines Schemas klassifizieren:

Tabelle 13: Attributionssystematik nach Weiner (1992, S. 250)

	Lokationsdimension:	
Stabilitätsdimension:	Internal	External
Stabil	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit
Variabel	Anstrengung	Zufall



Sowohl bei der internalen (auf die Person bezogen) wie auch bei der externalen (auf die Situation bezogen) Attribution können die Gründe zusätzlich stabil (zeitlich überdauernd) oder variabel (innerhalb einer Zeitspanne sich verändernd) sein. Erfolg und Misserfolg können nach dieser Auffassung durch die handelnde Person (ihre überdauernde Fähigkeit oder einmalige Anstrengung) oder durch situative Faktoren (Schwierigkeit einer Aufgabe verändert sich normalerweise nicht oder zufälliges Glück oder Pech) begründet sein. Menschen verhalten sich nicht immer rational. Untersuchungen zeigen die Tendenz, Erfolge eher der eigenen Person und Misserfolge eher widrigen Umständen der Situation zuzuschreiben. Beispielsweise kann jemand nach einer Mathematikprüfung gemäss Fend (2000, S. 341) wie folgt reagieren: „Der Lehrer hat Vorurteile gegen mich“: Dies ist eine externale, stabile, aber kontrollierbare Attribution; „Ich habe Pech gehabt“: Dies ist eine external-instabile und unkontrollierbare Zuschreibung; „Ich bin immer schlecht“: Die Zuschreibung ist hier internal, stabil und unkontrollierbar. Eine pessimistische Ausprägung ist gemäss Fend (2000, S. 340) das Ergebnis der Beobachtung der eigenen Lernerfolge in der Vergangenheit, verglichen an den Erfolgen der Klassenkameraden. Daraus ergibt sich das Konzept der eigenen Leistungsfähigkeit. Ist jemand hingegen nach vielen Beobachtungen zum Schluss gekommen, dass er ohne grosse Anstrengungen immer besser ist als andere, wird er sich eine hohe Begabung in einem bestimmten Handlungsbereich zuschreiben.

### Definition

Die Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“ misst, worauf erlebte Erfolge und Misserfolge zurückgeführt werden. Erfolge oder Misserfolge werden primär persönlichen Faktoren zugeschrieben und somit stabil oder instabil internal attribuiert. Entgegengesetzt werden für Erfolge und Misserfolge der Zufall oder glückliche bzw. unglückliche äussere Umstände verantwortlich gemacht (stabile und instabile externale Attribuierung). Aus der Art der Attribuierung resultiert das Gefühl der eigenen Selbstwirksamkeit bzw. die Zuversicht, Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können.

Tabelle 14a: Indikatoren der Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“

+	Item	-	Item
Sucht die Gründe für Erfolge primär bei sich selbst.		Schreibt Erfolge primär günstigen äusseren Umständen oder dem Zufall zu.	125
Sucht die Ursachen für Misserfolge bei sich selbst.		Schreibt die Ursache für Misserfolge vorwiegend ungünstigen äusseren Umständen zu.	10
Traut sich zu, mit entsprechendem Einsatz und Willen auch anspruchsvolle Ziele im Leben zu erreichen.		Sieht Erfolge im eigenen Leben vor allem von aussen gesteuert.	25 89
Beeinflusst das eigene Leben bewusst und durch proaktives Handeln.	126	Vertritt die Meinung, das eigene Schicksal kaum beeinflussen zu können und bleibt deshalb passiv.	
Hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Wirksamkeit.	55	Zweifelt an sich, den eigenen Fähigkeiten und der eigenen Wirksamkeit.	40 102

Tabelle 14b: **Items der Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“**

125	-	Ob ich eine gute Prüfung schreibe oder nicht, ist immer auch eine Glückssache.
10	-	Ständig kommt in meinem Leben irgendetwas dazwischen, so dass ich nicht so erfolgreich bin, wie ich es eigentlich sein könnte.
25	-	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.
89	-	Ich mache mir häufig Sorgen, was alles schief laufen könnte.
126	+	Wenn ich etwas erreichen will, dann schaffe ich das auch, ich muss mich nur genügend dafür einsetzen.
55	+	Wenn ich eine schwierige Arbeit beginne, bin ich zuversichtlich, dass ich sie erfolgreich zu Ende bringen werde.
40	-	Wenn mir etwas daneben gegangen ist, zweifle ich stark an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.
102	-	Wenn ich vor einer schwierigen Aufgabe stehe, lauert im Hintergrund stets das Gefühl, sie nicht meistern zu können.

### 3.3.2.10 Kompetenz: Auftreten

#### Theoretische Betrachtung

Während der Lehrstellensuche kommt dem Vorstellungsgespräch und der Schnupperlehre eine wichtige Rolle zu. Ob die Schülerin oder der Schüler für den ausgeschriebenen Ausbildungsplatz ausgewählt wird, entscheidet sich oftmals aufgrund des persönlichen Kontaktes. Aus den Studien von Stalder (2000), Schneeberger und Petanovitsch (2003) sowie Schmid und Storni (2004) geht hervor, dass sich die Betriebe selbst ein Bild von den Jugendlichen machen möchten, bevor es zu einem Lehrvertragsabschluss kommt. Dabei werden die Eindrücke über Eigenschaften und Kompetenzen der Jugendlichen aus der absolvierten Schnupperlehre oder dem Bewerbungsgespräch entnommen. Bei der Lehrlingsauswahl steht an der Spitze der „sehr wichtigen“ Kriterien, das Auftreten, das Verhalten, das Benehmen und die Umgangsformen der Jugendlichen (Stalder, 2000; Schneeberger & Petanovitsch, 2003). Das Vorstellungsgespräch beginnt laut Dacorogna-Merki (1994, S. 95f) bereits beim ersten Blickkontakt. Das Aussehen der Person, der Händedruck, die Begrüssung oder die Gestik wirken positiv oder negativ auf das Gegenüber. Aus diesen Wahrnehmungen resultiert eine bestimmte Sympathie oder Antipathie.

Natürlichkeit, Kritikfähigkeit und Aufmerksamkeit sind weitere Faktoren, auf welche die Lehrlingsverantwortlichen achten. Wer Notizen macht und Fragen stellt, zeigt sich am Beruf interessiert. Wer hingegen keine Fragen stellt, wirkt desinteressiert, gelangweilt oder gar überfordert. Wer zudem unpünktlich zum Termin erscheint, ungepflegt gekleidet und unhöflich ist, den Gesprächspartner beim Sprechen nicht anschaut, einsilbige Antworten gibt oder die Eltern alles erledigen lässt, wird wohl kaum die Sympathie eines Lehrlingsverantwortlichen gewinnen (www.berufsberatung.ch, 2003b).

## Definition

Diese Dimension beinhaltet das Ausstrahlen einer positiven und sympathischen Grundhaltung sowie Höflichkeit, Kommunikationsbereitschaft, gute Umgangsformen und die Rücksichtnahme auf andere.

Tabelle 15a: Indikatoren der Dimension „Auftreten“

+	Item	-	Item
	Ist eine gepflegte, angenehme Erscheinung.	11 26	Auf eine angemessene äussere Erscheinung wird wenig Wert gelegt.
	Hat gute Umgangsformen, ist höflich, verkehrt mit den Mitmenschen anständig.		Sagt die Meinung, ohne Rücksicht auf die Mitmenschen zu nehmen.
	Wirkt im Auftreten offen und natürlich.	39 78	Fühlt sich unsicher im Kontakt mit Menschen, ist ruhig und zurückhaltend.
	Strahlt Optimismus und Zuversicht aus.	56	Neigt zu einer pessimistischen Haltung.

Tabelle 15b: Items der Dimension „Auftreten“

11	+	Ich höre immer wieder, dass ich bei Erwachsenen mit meinem gepflegten Äusseren und meiner offenen Art gut ankomme.
26	+	Ich höre immer wieder, dass andere Menschen mich charmant und hübsch finden.
90	-	Wenn andere mir Probleme machen, kann ich mich leicht vergessen und heftig reagieren.
39	+	Meistens werde ich dafür ausgewählt, eine Gruppenarbeit der Klasse vorzustellen.
78	+	Es fällt mir leicht, direkt und offen auf Menschen zuzugehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.
41	-	Im Kontakt mit fremden Erwachsenen sage ich meistens nicht viel und halte mich zurück.
103	-	Es fällt mir immer wieder schwer, mich anderen Menschen gegenüber zu öffnen.
56	+	Meine FreundInnen sagen oft, dass ich Freude und eine gute Stimmung in die Gruppe bringe.

### 3.3.2.11 Kompetenz: Kooperation und Teamfähigkeit

#### Theoretische Betrachtung

In der Schule wie auch später im Beruf müssen die Jugendlichen oftmals eine Arbeit in der Gruppe planen, durchführen und erledigen. Auch von den Lehrbetrieben wird erwartet, dass sich die Auszubildenden in ein bestehendes Team integrieren können und fähig für eine gelungene Zusammenarbeit sind. Gemäss Maag Merki (2002, S. 63) hat die Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten seit einiger Zeit „Hochkonjunktur“. Arbeitsprozesse werden oftmals nicht mehr isoliert, sondern interdisziplinär und in einem Team durchgeführt. Die Kooperations- oder Teamfähigkeit findet sich auch in der Literatur von Egloff (2001) wieder. Egloff (2001, S. 22) betont die Wichtigkeit der Beziehungsfähigkeit. Darunter versteht er die Fähigkeit, Bezug zum eigenen Tun sowie zu Dingen und Menschen zu finden, aber auch Beziehungen aufzubauen und verantwortungsbewusst gestalten zu können. Grob und Maag Merki (2001, S. 374ff) beschreiben Kooperationsfähigkeit als die Fähigkeit, mit anderen Personen zusammenzuarbeiten. Das heisst, Aufgaben in einer Gruppe nach selbst- oder fremd gesetzten Zielen zu planen, durchzuführen und zu beenden. Die Fähigkeit mit anderen zusammenzuarbeiten wird durch verschiedene Faktoren beeinflusst, sowohl auf individueller (z.B. Kommunikationsfähigkeit, Empathie), situationaler Ebene (z.B. Gruppengrösse oder der Schwierig-

keitsgrad von Aufgaben) wie auch auf organisatorischer bzw. struktureller Ebene (z.B. Organisation der Mitbestimmung in der Schule). Das Erzielen eines möglichst guten gemeinsamen Arbeitsergebnisses kann sich letztlich nur einstellen, wenn die einzelnen Gruppenmitglieder sich kooperativ engagieren, aber auch fähig sind, selbständig ihre Aufgaben innerhalb der Gesamtaufgabe zu bearbeiten und Verantwortung zu übernehmen.

### Definition

Unter Kooperation und Teamfähigkeit wird die Fähigkeit verstanden, im Sinne des Teams zusammenzuarbeiten, Konflikte konstruktiv zu lösen, integrierend mitzuarbeiten und andere Menschen angemessen wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Tabelle 16a: Indikatoren der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“

+	Item	-	Item
Verhält sich gegenüber einer Gruppe kooperierend und kollegial, ist hilfsbereit und sucht den Konsens.	57	Arbeitet lieber alleine und sucht nicht von sich aus den Kontakt zu seinen KollegInnen.	27
Berücksichtigt übergeordnete Interessen, engagiert sich im Team und trägt zur gemeinsamen Zielerreichung bei.		Gibt auf die Interessen und das Tempo der anderen wenig acht, sondern will primär seine eigenen Anliegen durchbringen und die Gruppe dominieren.	69 115
Löst Konflikte konstruktiv.		Geht Konflikten lieber aus dem Weg, als diese zu lösen.	12
Hört zu, denkt mit und lässt sich von Beiträgen und Meinungen der anderer anregen.	127	Interessiert sich wenig für die Meinung und Beiträge der anderen und hat wenig Verständnis dafür. Stellt die eigene Sichtweise in den Vordergrund.	42
Kann sich einbringen oder zurücknehmen je nach Situation.		Mangelndes Feingefühl oder Verunsicherung bezüglich der Erfordernisse der Situation.	128

Tabelle 16b: Items der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“

57	+	In einer Gruppenarbeit habe ich Geduld, auch wenn andere Leute in der Gruppe nicht sofort verstehen um was es geht.
27	-	Gruppenarbeit bringt nichts, alleine arbeite ich schneller und besser.
69	-	In einer Gruppenarbeit werde ich schnell ungeduldig, wenn andere schwer von Begriff sind und es mir zu langsam voran geht.
115	-	In Gruppenarbeiten kommt es immer wieder zu sinnlosen Diskussionen und Streitereien.
12	-	Wenn ich mit jemanden Streit habe, gehe ich dieser Person lieber aus dem Weg als mit ihr darüber zu diskutieren.
127	+	Bei meinen FreundInnen genieße ich viel Vertrauen, weil ich sehr gut zuhören und verstehen kann.
42	-	Es macht mir Mühe, mit Leuten zusammenzuarbeiten, welche die Dinge immer wieder anders sehen als ich.
128	-	Wenn ich mich in einer Gruppenarbeit genervt oder verärgert fühle, bin ich eher unsicher, ob überhaupt und wie ich eingreifen soll.

### 3.3.2.12 Kompetenz: Planung und Organisation

#### Theoretische Betrachtung

Ein planvolles Vorgehen spielt im Prozess der Berufsfindung eine wichtige Rolle. Dies ist beispielsweise während der Berufswahl dann wichtig, wenn es darum geht, die Berufswelt kennen zu lernen, Schnupperlehren zu organisieren, Bewerbungen zu schreiben oder den

Überblick zu behalten, was gemäss Berufswahlfahrplan (www.berufsberatung.ch, 2003a) ansteht. Neben dem Planen und Organisieren während der Berufsfindung braucht es auch im Schul- und später im Berufsalltag strukturiertes Vorgehen. Ohne die Planungsstrategie besteht nach Maag Merki (2002, S. 55) die Gefahr, dass eine Arbeit oder ein Problem „kopflös“ angegangen wird. Hat sich jemand entschieden, eine bestimmte Aufgabe in Angriff zu nehmen, muss zuerst überlegt werden, wie am besten vorzugehen ist. Gemäss Grob und Maag Merki (2001, S. 512f) müssen mögliche Denk- und Handlungsverläufe vorweggenommen und im Voraus an allfällige Schwierigkeiten gedacht werden. Zudem müssen mögliche Teilziele vergewärtigt, die Abfolge bestimmt und der zur Verfügung stehende Zeitplan berücksichtigt werden. Nach Stebler (1999; zit. nach Grob & Maag Merki, 2001, S. 513) ist das Planen des Handlungsablaufes ein essentieller Bestandteil des selbstregulierten Lernens und stellt somit eine wichtige Voraussetzung zur erfolgreichen Umsetzung gefasster Absichten dar. Um sich eine Übersicht zu verschaffen und dabei Überlegungen anstellen zu können, wie das Ziel am besten erreicht werden kann, sollten laut Grob und Maag Merki (2001, S. 513) Planungsstrategien zu Beginn des Handlungsablaufes aufgestellt werden. Dies ist gerade dann wichtig, wenn es sich um eine komplexe Aufgabe handelt, die nicht in einem Arbeitsschritt zu bewältigen ist. Auch während des Arbeitsprozesses benötigt es planerische Strategien. Fehler oder Pannen müssen entdeckt und gegebenenfalls der Arbeitsfortgang geändert oder neu geplant werden.

### Definition

Unter „Planung und Organisation“ wird die Fähigkeit verstanden, den Arbeitsablauf vorzustrukturieren, sich einen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen und festzulegen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Arbeitsschritte angegangen werden sollen.

Tabelle 17a: Indikatoren der Dimension „Planung und Organisation“

+	Item	-	Item
Plant genau und im vornherein, wie die Aufgabe am besten gelöst werden soll.	22	Arbeitet einfach mal drauflos, ohne sich vorher zu überlegen, wie die Aufgabe am besten angegangen werden soll.	66
Arbeitet systematisch, erkennt und setzt Prioritäten.	7	Findet es schwierig, Prioritäten zu setzen sowie eine sinnvolle Ordnung in anfallende Arbeiten zu bringen.	52 75
Bewahrt den Überblick und erledigt Aufgaben termingerecht.	37	Verliert oft den Überblick und vergisst deshalb Termine.	99

Tabelle 17b: Items der Dimension „Planung und Organisation“

22	+	Bevor ich anfangen zu arbeiten, überlege ich mir immer zuerst, wie ich eine Aufgabe angehen soll.
66	-	Ich arbeite einfach mal drauflos, ohne mir zuvor zu überlegen, wie ich die Aufgabe angehen soll.
7	+	Ich kann meine Aufgaben gut einteilen, so dass ich mit allem rechtzeitig fertig werde.
52	-	Ich finde es schwierig, meine Aufgaben so einzuteilen, dass ich nicht alles auf die letzte Minute erledigen muss.
75	-	Es geschieht immer wieder, dass ich wichtige Arbeiten oder Prüfungsvorbereitungen erst im

		letzten Moment erledige.
37	+	Ich plane eine Aufgabe so, dass ich diese rechtzeitig beenden kann.
99	-	Lehrer und Eltern nerven sich immer wieder, weil ich wichtige Aufgaben oder Prüfungsvorbereitungen erst im letzten Moment erledige.

### 3.3.2.13 Kompetenz: Lernfähigkeit

#### Theoretische Betrachtung

Die rasante technologische Entwicklung, Veränderungen im Beruf und Alltag sowie die Schnelllebigkeit des Wissens fordert die Fähigkeit, lernen zu lernen (Maag Merki, 2002, S. 43). Der Lernfähigkeit, das heisst, der Fähigkeit das eigene Lernen bewusst zu planen, systematisch zu überwachen und zu gestalten, kommt aufgrund der schnellen Entwicklung in den verschiedenen Wissensgebieten eine wichtige Bedeutung zu (Maag Merki, 2002, S. 54). In der Schule, dem Ort des Lernens, werden Lernprozesse geplant, initiiert und evaluiert, wobei die Art wie der Schulunterricht gestaltet wird, einen essentiellen Einfluss auf die Lernleistungen der Jugendlichen hat (vgl. Reusser & Reusser-Weyeneth, 1994; zit. nach Maag Merki, 2002, S. 55). Als Folge des Perspektivenwechsels vom Behaviorismus zur Kognitionspsychologie (Friedrich & Mandl, 1992; Guldemann, 1996; zit. nach Grob & Maag Merki 2001, S. 490), ist heute laut Grob und Maag Merki (2001, S. 490f) Lernen nicht mehr vornehmlich abhängig von externen Impulsen, sondern das Ergebnis eines intern gesteuerten, aktiv-reflexiven Prozesses. Es steht die geistige Eigenaktivität des Menschen im Zentrum, welcher in einem interaktiven Prozess die wahrgenommenen Informationen aktiv verarbeitet, reflektiert, abwägt und so das eigene Wissen erweitert. Selbstgesteuertes Lernen ist die Fähigkeit, selbständig Taktiken zur Bewältigung der Arbeitsaufgabe und deren Überwachung einzusetzen. Dies ist ein Ergebnis eines komplexen, auch durch die Schule beeinflussten Lernprozesses, bei dem gelernt worden ist, wie man lernt. Dabei wird die Idee verfolgt, dass mittels dieser Fähigkeit den Anforderungen in Beruf und Gesellschaft besser begegnet werden kann. Diese wichtige Voraussetzung wird im Gedächtnismodell von Metzger (1997, S. 82ff) aufgegriffen. Es zeigt die Wichtigkeit der Denkprozesse „Informationen verarbeiten“ und „Wesentliches erkennen“ auf. Jugendliche sollen lernen, wesentliches aus der Fülle der Informationen herauszuarbeiten und in Zusammenhängen zu denken. Zudem ist es wichtig, dass sie wissen, wie sie neue Informationen anreichern, mit dem Vorwissen verknüpfen und vertiefen können. Metzger (1997, S. 112) betont daneben die Wichtigkeit der Selbstkontrolle beim Lernen. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, häufiger über ihr eigenes Lernen nachzudenken. Dazu gehört, das Unterrichtsmaterial zu strukturieren, zu repetieren, den Stoff in Gedanken nochmals durchzugehen, sich selbst Lernfragen zu stellen, neues Wissen anzuwenden, das eigene Lernen systematisch zu planen, zu kontrollieren und gegebenenfalls anzupassen.

## Definition

Die Lernfähigkeit bezeichnet das Bemühen, strukturiert zu lernen, Gelerntes in einen Zusammenhang zu bringen und selbständig Transfers zu anderen Wissensgebieten zu machen. Ebenso kann das Wissen rasch aufgefasst, verarbeitet und gespeichert werden. Zudem können eigene Lösungsansätze entwickelt werden.

Tabelle 18a: **Indikatoren der Dimension „Lernfähigkeit“**

+	Item	-	Item
Lernt strukturiert.	13	Verfügt über keine Lernsystematik	
Fasst leicht auf, verarbeitet systematisch.		Muss etwas mehrmals lesen oder hören, um etwas behalten zu können.	43 58 79
Vergisst nicht so schnell etwas, sondern kann es sich merken.		Vergisst schnell wieder etwas.	116
Sieht das Wesentliche, erkennt die zugrunde liegenden Strukturen und Prinzipien einer Sache und kann sie nachvollziehen.	28	Hat Mühe, die wesentlichen Strukturen und Prinzipien einer Sache zu erkennen und nachzuvollziehen.	
Versteht die Zusammenhänge und kann Neues mit bisherigen Erfahrungen und Kenntnissen verknüpfen.	91	Hat Schwierigkeiten, neu Erlerntes in Zusammenhängen zu sehen und Bezüge zu bereits Bekanntem herzustellen.	
Entwickelt eigene Lösungsansätze und -ideen.	104	Hat Mühe, selber Lösungsansätze und -ideen zu entwickeln.	
Nimmt selbständig zweckmässige Korrekturen vor.	120	Verfällt immer wieder in gewohnte, unzweckmässige Muster. Vergisst Instruktionen und Korrekturvorschläge.	129
Merkt, was nicht verstanden wurde und kann Fragen formulieren.	70	Verhält sich gleichgültig und oberflächlich gegenüber Lerninhalten.	

Tabelle 18b: **Items der Dimension „Lernfähigkeit“**

13	+	Ich weiss, auf welche Weise ich lernen muss, damit ich in der Prüfung eine gute Note erziele.
43	-	Texte und Aufgaben muss ich meistens mehrmals lesen, bis ich merke, um was es geht.
58	-	Wenn neue Themen in der Schule erklärt werden, brauche ich oft etwas länger bis ich es verstanden habe.
79	-	Oft muss ich etwas mehrmals hören oder lesen, um es behalten zu können.
116	-	Ich merke immer wieder, dass ich früher Gelerntes vergessen habe.
28	+	Bei einem Thema erkenne ich rasch, um was geht, was wichtig ist und was ich weglassen kann.
91	+	Wenn ich etwas Neues lerne, fällt es mir leicht, die Verbindung zu früher gelerntem herzustellen.
104	+	In Prüfungen mag ich Überlegungsfragen, weil ich dann selber Lösungen finden kann.
120	+	Wenn mir etwas daneben gegangen ist, merke ich rasch, wie ich es beim nächsten Mal besser machen kann.
129	-	Es kann schon vorkommen, dass mir der gleiche Fehler zwei- oder dreimal hintereinander passiert.
70	+	Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich solange bei der betreffenden Lehrperson nach, bis ich es verstanden habe.

### 3.3.2.14 Unterstützender Faktor: Schulisches Umfeld

Wie in Kapitel 2.2.4.2 beschrieben wurde, ist die Schule ein wichtiger Ort und eine bedeutende Lebenswelt für die Jugendlichen, in der sie unter anderem wesentliche Haltungen und Kompetenzen erwerben. Diese Dimension wurde in den FEB aufgenommen, weil die Erfahrungen, welche die Jugendlichen in der Schule machen, für deren Entwicklung sehr wichtig sind. Das schulische Umfeld kann im Erwerb von überfachlichen Kompetenzen sowie bei der Lehrstellenfindung unterstützend oder hindernd wirken.

## Definition

Diese Dimension beschreibt, ob die Jugendlichen durch Lehrpersonen Unterstützung erfahren, ob sie in der Klasse integriert sind und sich generell im schulischen Umfeld wohl fühlen.

Tabelle 19a: **Indikatoren der Dimension „schulisches Umfeld“**

+	Item	-	Item
Erhält durch die Lehrkräfte viel Unterstützung, wird ermutigt und gefördert.	14 59	Die Lehrkräfte haben die Freude am Lernen ziemlich verdorben.	29
Fühlt sich wohl im schulischen Umfeld und geht gerne zur Schule.		Fühlt sich unwohl im schulischen Umfeld und geht nicht gerne zur Schule.	105 117
Erlebt zusammen mit den SchulkameradInnen eine tolle Zeit.		Wird oft gehänselt und findet den Anschluss zu den anderen SchulkameradInnen nicht.	44
Erlebt in der Schule eine auf Vertrauen basierende Lernatmosphäre.	80	Es herrscht ein autoritärer Erziehungsstil in der Schule.	71

Tabelle 19b: **Items der Dimension „schulisches Umfeld“**

14	+	Meine LehrerIn hilft mir und ermutigt mich.
59	+	Ich habe das Gefühl, dass mein(e) LehrerIn meine Stärken kennt und diese fördert.
29	-	Wegen meinen LehrerInnen habe ich die Freude an der Schule verloren.
105	-	In der Schule passieren üble Dinge über die ich kaum sprechen kann.
117	-	In der Schule ist es mir nicht besonders wohl.
44	-	Ich glaube, dass meine MitschülerInnen mich nicht mögen so wie ich bin.
80	+	Meine LehrerIn kann sich auf eine freundliche und bestimmte Art und Weise durchsetzen.
71	-	Ich glaube mein(e) LehrerIn sieht nur, was ich falsch mache.

### 3.3.2.15 Unterstützender Faktor: Familiäres Umfeld

Wie in Kapitel 2.2.4.1 erläutert wurde, kommt den Eltern während der Berufswahl der Jugendlichen eine wichtige Rolle zu. Deren Unterstützung hilft den Jugendlichen in der Berufsfindung und gibt ihnen emotionale Stabilität. Die Familie ist auch der Ort, an dem grundlegende überfachliche Kompetenzen erworben werden. Ist das familiäre Umfeld problembehaftet, kann dies einen negativen Einfluss auf die Entwicklung der Jugendlichen haben.

## Definition

Die Dimension „familiäres Umfeld“ thematisiert das Ausmass der Unterstützung, der konstruktiven Konfliktlösung, der Geborgenheit und der Vertrautheit in der Familie.

Tabelle 20a: **Indikatoren der Dimension „familiäres Umfeld“**

+	Item	-	Item
Konflikte in der Familie werden auf konstruktive Weise ausdiskutiert.	15	Konflikte in der Familie werden nicht direkt angesprochen, sondern verschwiegen.	
Die Beziehung der Eltern zueinander ist ausgeglichen und harmonisch.		Die Eltern streiten sich oft.	72
Fühlt sich wohl und akzeptiert in der Familie.	60	Die Eltern erziehen streng und haben hohe Anforderungen an ihre Kinder.	45 81
Die Eltern hören zu, helfen bei Problemen weiter und unterstützen bei Entscheidungen.		Fühlt sich oft allein gelassen von den Eltern. Wenn sie sich einmischen, dann steht vor allem Kritik im Vordergrund.	92
Erhält Unterstützung und Hilfestellung im Berufswahlprozess von den Eltern.	118 1	Die Eltern interessieren sich nicht oder nur wenig für die Berufswahl der Jugendlichen.	
Hat Vertrauen zu den Eltern und fühlt sich von ihnen ernst genommen.		Wendet sich bei Sorgen oder Problemen zuletzt an die Eltern.	30



Tabelle 20b: **Items der Dimension „familiäres Umfeld“**

15	+	Wenn es zuhause Probleme gibt, können wir offen darüber diskutieren.
72	-	Meine Eltern streiten sich oft.
60	+	Ich unternehme gerne etwas mit meiner Familie.
45	-	Ich finde, meine Eltern sind viel zu streng.
81	-	Meine Eltern haben zu hohe Erwartungen an mich.
92	-	Meine Eltern kritisieren mich oft.
118	+	Meine Eltern helfen mir bei der Berufswahl, so dass mir das viel bringt.
1	+	Ohne die Hilfe meiner Eltern wäre die Zeit der Berufswahl für mich viel schwieriger verlaufen.
30	-	Zu Hause erzähle ich wenig von meinen Sorgen und von dem, was mich wirklich beschäftigt.

### 3.4 Beschreibung der Stichprobe

Der Fragebogen „FEB“ wurde an Jugendliche in verschiedenen Sek-B/G-Schulklassen im neunten Schuljahr im Bezirk Bülach verteilt. Insgesamt nahmen 218 Jugendliche an der Befragung teil. Davon erfüllten 166 Schülerinnen und Schüler die Kriterien der forschungsleitenden Fragestellung. Ihre Fragebögen bilden die Basis für die vorliegende Arbeit. Im Januar verfügten 88 Jugendliche über eine Lehrstellenzusage. Sie bilden die Gruppe A. 78 Schülerinnen und Schüler hatten im Juni 2005 noch keine Lehrstelle gefunden oder haben sich mangels einer Lehrstellenzusage für ein Brückenangebot entschieden. Sie gehören der Gruppe B an. 52 Jugendliche haben zwischen Januar und Juni noch eine Lehrstelle gefunden. Diese Gruppe wurde in der weiteren Auswertung nicht verwendet. 80 Mädchen und 86 Knaben bilden die beiden Gruppen. 9% der Befragten sind 14-jährig, 59% sind 15-jährig, 30% sind 16-jährig und 2% sind 17-jährig. Das Durchschnittsalter ist 15,3 Jahre. 70% der Jugendlichen stammen aus der Schweiz, 30% haben eine ausländische Staatsangehörigkeit. 4% der Ausländerinnen und Ausländer leben weniger als 5 Jahren in der Schweiz, 12% zwischen 5 bis 10 Jahren und 64% zwischen 11 bis 16 Jahren. 10 (20%) ausländische Probanden gaben keine Nennung zur Dauer ihres Aufenthalts an. 5 Jugendliche besuchen eine integrative Schulungsform (ISF). In der folgenden Tabelle sind die erhobenen Daten der beiden Gruppen gegenübergestellt.

Tabelle 21: Beschreibung der beiden Gruppen

Gruppe A (verfügen über eine Lehrstelle) N=88		Gruppe B (keine Lehrstelle / Brückenangebot als Notlösung) N=78	
<i>Geschlecht</i>		<i>Geschlecht</i>	
Mädchen	34 (38,6%)	Mädchen	46 (59%)
Knaben	54 (61,4%)	Knaben	32 (41%)
<i>Alter</i>		<i>Alter</i>	
14-jährig	8 (9,1%)	14-jährig	7 (9%)
15-jährig	50 (56,8%)	15-jährig	47 (60,3%)
16-jährig	29 (33%)	16-jährig	21 (26,9%)
17-jährig	1 (1,1%)	17-jährig	3 (3,8%)
<i>Nationalität</i>		<i>Nationalität</i>	
Schweiz	68 (77,3%)	Schweiz	48 (61,5%)
ehem Jugoslawien	9 (10,2%)	ehem Jugoslawien	10 (12,8%)
Türkei	2 (2,3%)	Türkei	7 (9,0%)
Italien, Portugal, Spanien	6 (6,8%)	Italien, Portugal, Spanien	6 (7,7%)
Afrika	1 (1,1%)	Vietnam, Philippinen, Indien, Sri Lanka	4 (5,1%)
Tschechien	1 (1,1%)	Afrika	1 (1,3%)

Gruppe A (verfügen über eine Lehrstelle) N=88		Gruppe B (keine Lehrstelle / Brückenangebot als Notlösung) N=78	
Deutschland, Österreich	1 (1,1%)	Brasilien	1 (1,3%)
		Deutschland, Österreich	1 (1,3%)
<i>Bei AusländerInnen: Anzahl Jahre in der Schweiz</i>		<i>Bei AusländerInnen: Anzahl Jahre in der Schweiz</i>	
Unter 5 Jahren	1 (5%)	Unter 5 Jahren	1 (3%)
5 – 10 Jahre	3 (15%)	5 – 10 Jahre	3 (10%)
11 – 16 Jahre	13 (65%)	11 – 16 Jahre	19 (63%)
Keine Angabe	3 (15%)	Keine Angabe	7 (24%)
<i>ISF</i>		<i>ISF</i>	
ja	3 (3,4%)	ja	2 (2,6%)
nein	85 (96,6%)	nein	76 (97,4%)

Jugendliche die bereits im Januar eine Lehrstellenzusage hatten, wurden gebeten anzugeben, in welchem Beruf sie eine Ausbildung absolvieren werden. Nachstehend werden die gewählten Berufe nach Häufigkeit dargestellt.

Tabelle 22: Lehrstellenzusage der Gruppe A

Beruf	Häufigkeit	Beruf	Häufigkeit
Elektromonteur/in	11	Bauisoleurspengler/in	1
Detailhandelsangestellte/r	9	Baummaschinenmechaniker/in	1
Coiffeur/Coiffeuse	6	Bekleidungsgestalter/in	1
Maler/Malerin	5	Betriebspraktiker/in	1
Polymechaniker/in	4	Forstwart/in	1
Koch/Köchin	4	Informatiker/in	1
Maurer/in	4	Kältemonteur/in	1
Zimmermann/Zimmerin	4	Landmaschinenmechaniker/in	1
Dentalassistent/in	3	Landwirt/in	1
FAGE	3	Lastwagenführer/in	1
Gärtner/in	3	Lebensmitteltechnologe/-technologin	1
Automechaniker/in	2	Mechapraktiker/in	1
Automonteur/in	2	Metallbauer/in	1
Hotelfachfrau/-mann	2	Netzelektriker/in	1
Kauffrau/Kaufmann	2	Pharmaassistent/in	1
Logistikassistent/in	2	Restaurationsfachmann/-fachfrau	1
Med.Praxisassistent/in	2	Sanitärinstallateur/in	1
Autolackierer/in	1	Spengler/in	1
Bäcker-Konditor/in	1		
		<b>Total</b>	<b>88</b>

Im Januar suchten diejenigen Jugendlichen, welche im Juni noch keine Lehrstelle gefunden hatten, in den nachfolgenden Berufen nach einem Ausbildungsplatz. Die Schülerinnen und Schüler konnten auf dem FEB Maximum drei Berufsnennungen angeben. Aus diesem Grund erhöhen sich die Häufigkeitsangaben entsprechend.

Tabelle 23: Berufswünsche der Gruppe B

Beruf	Häufigkeit	Beruf	Häufigkeit
Detailhandelsfachmann/frau	20	Tiermed. Praxisassistent/in	2
Detailhandelsassistent/in	11	Tierpfleger/in	2
Koch/Köchin	10	Apotheker/in	1
Medizin. Praxisassistent/in	10	Architekt/in	1
Kauffrau/Kaufmann	9	Bereiter/in	1
Dentalassistent/in	7	Dachdecker/in	1
Logistikassistent/in	6	Dekorationsgestalter/in	1
FAGE	5	Elektropraktiker/in	1
Hochbauzeichner/in	4	Florist/in	1
Maler/in	4	Gärtner/in	1
Coiffeur/Coiffeuse	3	Haustechnikplaner/in	1
Drogist/in	3	Hotelfachfrau/mann	1
Elektromonteur/in	3	Industrielackierer/in	1
Informatiker/in	3	Ingenieur/in	1
Kleinkindererzieher/in	3	Innendekorateur/in	1
Pharmaassistent/in	3	Masseur/in	1
Polymechaniker/in	3	Maurer/in	1

Beruf	Häufigkeit	Beruf	Häufigkeit
Schrift und Rekl.gestalter/in	3	Mechapraktiker/in	1
Augenoptiker/in	2	Med. Laborant/in	1
Autolackierer/in	2	Motorradmechaniker/in	1
Automechaniker/in	2	Pflegeassistent/in	1
Automonteur/in	2	Schreiner/in	1
Bäcker-Konditor/in	2	Siebdrucker/in	1
Betriebspraktiker/in	2	Velomechaniker/in	1
Restaurationsfachfrau/mann	2	Zahntechniker/in	1
		Zimmermann	1

### 3.5 Durchführung

Ende November 2004 wurden die ersten Kontakte zu den Lehrkräften der Sek-B/G-Schülerinnen und Schülern geknüpft. Mittels eines Briefes wurde das Forschungsprojekt vorgestellt und die Lehrpersonen angefragt, ob sie bereit wären, den FEB durch ihre Schülerinnen und Schüler in einer Unterrichtslektion ausfüllen zu lassen. Danach wurde mit den Lehrpersonen telefonisch Kontakt aufgenommen. Von 13 angefragten Lehrpersonen im Bezirk Bülach sagten 11 spontan zu. Anfangs Januar 2005 wurden die Briefe mit den Fragebogen an die teilnehmenden Schulhäuser versandt mit der Bitte, die ausgefüllten Fragebogen bis am 21. Januar 2005 zurückzusenden. Die Schülerinnen und Schüler füllten den Fragebogen während einer Unterrichtslektion aus. Somit konnten alle Jugendlichen aus den teilnehmenden Klassen erreicht werden. Damit alle an der Umfrage beteiligten Jugendlichen ein möglichst standardisiertes Erhebungszenario erfahren, wurde den Lehrkräften ein Instruktionsblatt beigelegt (siehe Anhang 4). Zudem wurde eine Codeliste mitgeschickt. Durch die Codierung der Fragebogen konnte die Anonymität der Jugendlichen gewährleistet werden. Diese Liste wurde von den Lehrpersonen bis im Juni 2005 aufbewahrt. Somit hatten nur sie Zugang zu den Namen welche hinter den Codes steckten. Anfangs Juni 2005 wurden die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer nochmals angeschrieben mit der Bitte, der Autorin die Codes derjenigen Jugendlichen bekannt zu geben, welche im Juni entweder noch keine Lehrstellenzusage haben oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot angemeldet haben. Der Stichtag für die Rücksendung war der 10. Juni 2005. Insgesamt wurden die vorgegebenen Termine sehr gut eingehalten. Lediglich eine Lehrperson schickte die Juni-Daten mit vier Tagen Verspätung zurück.

### 3.6 Die Datenverarbeitung

Die Daten aus dem für diese Untersuchung erstellten Fragebogen wurden im SPSS Version 12.0 erfasst und statistisch ausgewertet. Die Signifikanz beruht auf einer Irrtumswahrscheinlichkeit von mindestens 5% Alphafehler. Die Berechnungen der Trennschärfekoeffizienten und der Häufigkeitsverteilung wurden im Excel erfasst und ausgewertet.

## 4 Fragestellungen und Hypothesen

Nachdem die theoretische Basis erläutert und darauf aufbauend ein mutmasslich geeignetes Erhebungsinstrument geschaffen wurde, sind die nachfolgenden Fragestellungen und Hypothesen formuliert worden, welche mit der Untersuchung beantwortet und überprüft werden sollen. Die übergeordnete *Fragestellung* lautet:

- Sind ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen und ein unterstützendes Umfeld Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg?

Daraus wurde folgende *Hypothese* formuliert:

- Jugendliche, die im Januar eine Lehrstellenzusage haben (A), unterscheiden sich hinsichtlich ihrer überfachlichen Bildungskompetenzen und den unterstützenden Faktoren signifikant von den Schülerinnen und Schülern, welche im Juni noch keine Zusage haben oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot angemeldet haben (B): Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe A weisen signifikant höhere Werte in einzelnen oder mehreren Dimensionen auf als die Jugendlichen aus der Gruppe B.

Die Haupthypothese wurde in verschiedene Teilhypothesen aufgegliedert, nach denen in jeder einzelnen Dimension Unterschiede zwischen den beiden Gruppen auftreten. Mittels dieser Teilresultate soll die Haupthypothese beantwortet werden. Gruppe A unterscheidet sich signifikant von der Gruppe B in folgenden überfachlichen Bildungskompetenzen:

- **Hypothese 1:** Gruppe A ist signifikant *offener und neugieriger* als die Gruppe B.
- **Hypothese 2:** Es wird erwartet, dass die Gruppe A bezüglich der *Leistungsbereitschaft und des Engagements* signifikant höhere Werte zeigt im Vergleich zur Kontrollgruppe B.
- **Hypothese 3:** Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A gegenüber der Vergleichsgruppe B signifikant *verlässlicher* sind.
- **Hypothese 4:** Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A sind signifikant *handlungsorientierter* als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe B.
- **Hypothese 5:** Die Jugendlichen aus der Gruppe A verfügen über signifikant mehr *Durchhaltevermögen* als die Jugendlichen aus der Gruppe B.
- **Hypothese 6:** Ebenfalls wird erwartet, dass die Gruppe A über signifikant höhere Werte in der *Realitätsorientierung und in der Selbstreflexion* verfügt als die Gruppe B.
- **Hypothese 7:** Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe A signifikant *belastbarer* sind als die Jugendlichen aus der Gruppe B.

- **Hypothese 8:** Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppe A über ein signifikant stabileres *Selbstwertgefühl* verfügt als die Kontrollgruppe B.
- **Hypothese 9:** Die Gruppe A *attribuiert* signifikant mehr internal und verfügt über signifikant mehr *Erfolgszuversicht* als die Gruppe B.
- **Hypothese 10:** Die Gruppe A verhält sich im *Auftreten* signifikant sicherer und zuvorkommender als die Gruppe B.
- **Hypothese 11:** Die Jugendlichen aus der Gruppe A verhalten sich signifikant *kooperativer und sind teamfähiger* als ihre Kollegen und Kolleginnen aus der Gruppe B.
- **Hypothese 12:** Es wird erwartet, dass die Jugendlichen der Gruppe A über bessere *Planungs- und Organisationsstrategien* verfügen als die Gruppe B.
- **Hypothese 13:** Es wird angenommen, dass die Jugendlichen aus der Gruppe A signifikant *lernfähiger* als die Jugendlichen aus der Gruppe B sind.

Gruppe A unterscheidet sich signifikant von der Gruppe B in folgenden unterstützenden Umfeldfaktoren:

- **Hypothese 14:** Jugendliche aus der Gruppe A weisen signifikant höhere Werte im *schulischen Umfeld* auf als die Gruppe B.
- **Hypothese 15:** Die Gruppe A zeigt signifikant höhere Werte im *familiären Umfeld* als die Gruppe B.

Die folgenden Hypothesen überprüfen, ob Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern in den FEB-Dimensionen und im Stand der Lehrstellensuche auszumachen sind:

- **Hypothese 16:** Junge *Frauen* verfügen in einzelnen oder mehreren Dimensionen über signifikant höhere Werte in den überfachlichen Bildungskompetenzen und den unterstützenden Umfeldfaktoren als die jungen *Männer*.
- **Hypothese 17:** Junge *Frauen* und *Männer* unterscheiden sich signifikant nach dem Stand ihrer Lehrstellensuche.

Zudem interessieren Unterschiede zwischen der Nationalität sowie dem Berufswunsch im Zusammenhang mit dem Stand der Lehrstellensuche. Des Weiteren interessieren allfällige Differenzen in den Noten zwischen den beiden Gruppen. Daraus wurden folgende Hypothesen abgeleitet:

- **Hypothese 18:** *Schweizer* und *ausländische Jugendliche* unterscheiden sich signifikant nach dem Stand ihrer Lehrstellensuche.
- **Hypothese 19:** Jugendliche der Gruppe A verfolgen signifikant häufiger *realistischere Berufswünsche* als die Schülerinnen und Schüler der Gruppe B.

- **Hypothese 20:** Adoleszente der Gruppe A verfügen über signifikant *bessere Noten* als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe B.

## 5 Darlegung der Untersuchungsergebnisse

Einleitend ist zu erwähnen, dass es bemerkenswert ist, dass die Mittelwerte der gesamten Stichprobe in keiner Dimension auffallend tief sind (siehe Tabelle 39 im Anhang 26). Insgesamt schreiben sich die Schülerinnen und Schüler somit mittlere bis hohe Kompetenzen, bzw. Unterstützung durch ihr Umfeld zu. Der tiefste Mittelwert (2.612) weist die Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“ und der höchste Mittelwert (3.118) das „schulische Umfeld“ auf. Im Vergleich beider Gruppen gibt es jedoch bedeutende Unterschiede.

Die Präsentation der quantitativen Ergebnisse verläuft entlang der in Kapitel vier formulierten Hypothesen. Mittels eines T-Tests wurden sämtliche fünfzehn Dimensionen zwischen den beiden Gruppen auf Signifikanz überprüft.

**Hypothese 1:** Gruppe A ist signifikant **offener und neugieriger** als die Gruppe B.

Tabelle 24: T-Test Offenheit und Neugier

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Offenheit und Neugier	Gruppe A	83	3.031	.393	.098
	Gruppe B	64	2.913	.462	

Bei der Dimension „Offenheit und Neugier“ liegt der Mittelwert der Gruppe A um 0.118 Punkte höher als der Mittelwert der Gruppe B. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A haben sich somit tendenziell offener und neugieriger gegenüber Neuem eingeschätzt als diejenigen der Vergleichsgruppe B, was allerdings mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 9.8% dem Zufall zuzuschreiben und daher nicht signifikant ist. Die Hypothese 1 muss verworfen werden.

**Hypothese 2:** Es wird erwartet, dass die Gruppe A bezüglich der **Leistungsbereitschaft und des Engagements** signifikant höhere Werte zeigt im Vergleich zur Kontrollgruppe B.

Tabelle 25: T-Test Engagement und Leistungsbereitschaft

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Engagement und Leistungsbereitschaft	Gruppe A	87	2.656	.483	.217
	Gruppe B	75	2.561	.492	

Wie bereits einleitend erwähnt wurde, weist die Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“ den tiefsten Mittelwert im Vergleich zu den restlichen Faktoren auf, was heisst, dass sich die untersuchten Jugendlichen nicht überdurchschnittlich ehrgeizig eingeschätzt

haben. Trotzdem lässt der leicht höhere Mittelwert der Gruppe A vermuten, dass diese Adoleszenten über mehr Tatendrang verfügen sowie mehr Initiative und intrinsische Motivation zeigen als die Jugendlichen der Gruppe B. Das Resultat ist aber mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 21.7% dem Zufall zuzuschreiben. Die Hypothese 2 lässt sich statistisch nicht bestätigen.

**Hypothese 3:** Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A gegenüber der Vergleichsgruppe B signifikant **verlässlicher** sind.

Tabelle 26: T-Test Verlässlichkeit

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Verlässlichkeit	Gruppe A	85	2.955	.535	.571
	Gruppe B	74	2.908	.509	

Bei der Dimension „Verlässlichkeit“ unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Gruppen nur geringfügig voneinander. Alle Probanden schätzen sich generell verlässlich ein. Die Daten der Gruppe A weisen einen leicht höheren Wert auf, was vermuten lässt, dass sie sich geringfügig verlässlicher eingeschätzt haben als ihre Kollegen und Kolleginnen aus der Gruppe B. Dieser Unterschied muss jedoch gemäss dem Signifikanztest ( $p=.571$ ) mit dem Zufall erklärt werden. Die Hypothese 3 muss somit verworfen werden.

**Hypothese 4:** Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A sind signifikant **handlungsorientierter** als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe B.

Tabelle 27: T-Test Handlungsorientierung

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Handlungsorientierung	Gruppe A	87	2.958	.480	.033
	Gruppe B	75	2.789	.518	

Eine **signifikante** Abweichung der Mittelwerte ( $p=.033$ ) zwischen den beiden Gruppen zeigt sich in der Dimension „Handlungsorientierung“. Die Schülerinnen und Schüler welche bereits im Januar einen Lehrvertrag hatten, lassen sich durch Fehlversuche und Misserfolge signifikant weniger entmutigen und bleiben auch in schwierigen Situationen handlungsaktiver als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Gruppe B. **Die Hypothese 4 kann angenommen werden.**

**Hypothese 5:** Die Jugendlichen aus der Gruppe A verfügen über signifikant mehr **Durchhaltevermögen** als die Jugendlichen aus der Gruppe B.

Tabelle 28: T-Test Durchhaltevermögen

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Durchhaltevermögen	Gruppe A	87	2.736	.522	.089
	Gruppe B	75	2.588	.572	

Bei der Dimension „Durchhaltevermögen“ weisen die Adoleszenten aus der Gruppe A im Vergleich zur Gruppe B einen um 0.148 Punkte höheren Mittelwert auf. Gemäss dem Resultat verfügen Jugendliche, welche im Januar bereits eine Lehrstellenzusage hatten, tendenziell über mehr Durchhaltevermögen als die Jugendlichen der Gruppe B. Die Mittelwerte der beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch nur zufallsbedingt ( $p=.089$ ). Die Hypothese 5 muss somit verworfen werden.

**Hypothese 6:** Ebenfalls wird erwartet, dass die Gruppe A über signifikant höhere Werte in der **Realitätsorientierung und in der Selbstreflexion** verfügt als die Gruppe B.

Tabelle 29: T-Test Realitätsorientierung und Selbstreflexion

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Realitätsorientierung und Selbstreflexion	Gruppe A	88	3.027	.355	.001
	Gruppe B	74	2.806	.465	

Zwischen den beiden Gruppen weist der Vergleich der Mittelwerte in der Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“ einen **hoch signifikanten** Unterschied auf ( $p=.001$ ). Schülerinnen und Schüler der Gruppe A können sich selber signifikant besser einschätzen und setzen sich kritischer mit sich selbst auseinander als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Gruppe B. **Die Hypothese 6 kann angenommen werden.**

**Hypothese 7:** Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler aus der Gruppe A signifikant **belastbarer** sind als die Jugendlichen aus der Gruppe B.

Tabelle 30: T-Test Belastbarkeit und Stressverarbeitung

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Belastbarkeit und Stressverarbeitung	Gruppe A	88	2.842	.470	.009
	Gruppe B	73	2.630	.549	

Eine **sehr signifikante** Abweichung der Mittelwerte ( $p=.009$ ) zwischen den beiden Gruppen zeigt sich in der Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“. Schülerinnen und Schüler die schneller eine Lehrstelle gefunden haben, schätzen sich signifikant belastbarer in Stresssituationen ein als die Jugendlichen aus der Kontrollgruppe B. Zudem leidet die Gruppe A an



signifikant weniger Prüfungsangst und verfügt über eine stabilere psychische und physische Gesundheit als die Gruppe B. Trotz des sehr signifikant tieferen Mittelwerts der Gruppe B, verfügen diese Jugendlichen nicht über eine Belastbarkeit und Stressverarbeitung die auffallend tief wäre. **Die Hypothese 7 kann aufgrund des sehr signifikanten Ergebnisses angenommen werden.**

**Hypothese 8:** Es wird davon ausgegangen, dass die Gruppe A über ein signifikant stabileres **Selbstwertgefühl** verfügt als die Kontrollgruppe B.

Tabelle 31: T-Test Selbstwertgefühl

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Selbstwertgefühl	Gruppe A	85	2.939	.452	.009
	Gruppe B	73	2.744	.466	

Die beiden Gruppen unterscheiden sich in der Dimension „Selbstwertgefühl“ **sehr signifikant** ( $p=.009$ ). Schülerinnen und Schüler der Gruppe A weisen im Gegensatz zu den Jugendlichen der Gruppe B über ein sehr signifikant stabileres Selbstwertgefühl auf, was heisst, dass sie mit sich selbst zufriedener sind und sich selbst als nützlicher erleben. Der Durchschnittswert der Kontrollgruppe B weist mit einem Mittelwerte von 2.744 keinen tiefen Wert aus, was somit ebenfalls auf ein stabiles Selbstwertgefühl hinweist. **Die Hypothese 8 ist anzunehmen.**

**Hypothese 9:** Die Gruppe A **attribuiert** signifikant mehr internal und verfügt über signifikant mehr **Erfolgszuversicht** als die Gruppe B.

Tabelle 32: T-Test Attribuierung und Selbstwirksamkeit

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Attribuierung und Selbstwirksamkeit	Gruppe A	86	2.940	.380	.001
	Gruppe B	75	2.698	.474	

Bei der Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“ unterscheiden sich die beiden Mittelwerte **hoch signifikant** ( $p=.001$ ). Gemäss diesem Ergebnis schreiben Jugendliche die schneller eine Lehrstelle gefunden haben, gegenüber den Adoleszenten der Kontrollgruppe, Erfolge oder Misserfolge primär persönlichen Faktoren zu und attribuieren somit stabil oder instabil internal. Das heisst, dass die Schülerinnen und Schüler, welche im Januar eine Lehrstelle gefunden haben, die Gründe für Erfolge oder Misserfolge primär den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuschreiben. Die Jugendlichen aus der Kontrollgruppe hingegen, schreiben Ursachen für Erfolge oder Misserfolge eher externen Faktoren zu. Zudem sind sie signifikant weniger zuversichtlich, Anforderungen erfolgreicher bewältigen zu können als die Jugendlichen aus der Gruppe A. **Die Hypothese 9 konnte statistisch bestätigt werden und ist anzunehmen.**

**Hypothese 10:** Die Gruppe A verhält sich im **Auftreten** signifikant sicherer und zuvorkommender als die Gruppe B.

Tabelle 33: T-Test Auftreten

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Auftreten	Gruppe A	85	2.837	.413	.122
	Gruppe B	74	2.733	.427	

Der höhere Mittelwert der Gruppe A in der Dimension „Auftreten“ lässt annehmen, dass sich diese Jugendlichen sicherer und zuvorkommender als die Schülerinnen und Schüler aus der Vergleichsgruppe eingeschätzt haben. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 12,2% muss dieses Resultat jedoch dem Zufall zugeschrieben werden. Die Hypothese 10 ist abzulehnen.

**Hypothese 11:** Die Jugendlichen aus der Gruppe A verhalten sich signifikant **kooperativer und sind teamfähiger** als ihre Kollegen und Kolleginnen aus der Gruppe B.

Tabelle 34: T-Test Kooperation und Teamfähigkeit

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Kooperation und Teamfähigkeit	Gruppe A	87	2.918	.460	.463
	Gruppe B	75	2.863	.486	

Obschon die Jugendlichen der Gruppe A einen leicht höheren Mittelwert in der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“ aufweisen als die Adoleszenten der Gruppe B, muss dieser Unterschied mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 46.3 % dem Zufall zugeschrieben und die Hypothese 11 somit abgelehnt werden.

**Hypothese 12:** Es wird erwartet, dass die Jugendlichen der Gruppe A über geeignetere **Planungs- und Organisationsstrategien** verfügen als die Gruppe B.

Tabelle 35: T-Test Planung und Organisation

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Planung und Organisation	Gruppe A	85	2.983	.505	.262
	Gruppe B	75	2.884	.610	

Bei der Dimension „Planung und Organisation“ liegt der Mittelwert der Gruppe A um 0.099 Punkte höher als der Mittelwert der Gruppe B. Dieser Unterschied ist jedoch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 26.2% dem Zufall zuzuschreiben und somit nicht signifikant. Die Hypothese 12 kann statistisch nicht bestätigt werden.

**Hypothese 13:** Es wird angenommen, dass die Jugendlichen aus der Gruppe A signifikant **lernfähiger** als die Jugendlichen aus der Gruppe B sind.

Tabelle 36: T-Test Lernfähigkeit

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Lernfähigkeit	Gruppe A	85	2.745	.353	.081
	Gruppe B	74	2.634	.435	

Bei der Dimension „Lernfähigkeit“ liegt der Mittelwert der Gruppe A um 0.111 Punkte höher als der Mittelwert der Gruppe B. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A haben sich tendenziell lernfähiger eingeschätzt als diejenigen der Vergleichsgruppe B, was jedoch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 8.1% dem Zufall zuzuschreiben und daher nicht signifikant ist. Die Hypothese 13 kann nicht angenommen werden.

**Hypothese 14:** Jugendliche aus der Gruppe A weisen signifikant höhere Werte im **schulischen Umfeld** auf als die Gruppe B.

Tabelle 37: T-Test Schulisches Umfeld

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Schulisches Umfeld	Gruppe A	88	3.135	.514	.645
	Gruppe B	74	3.098	.501	

Auffallend in der Dimension „schulisches Umfeld“ sind die hohen Mittelwerte bei beiden Gruppen (A=3.135 / B=3.098), was bedeutet, dass sich die Probanden in der Schule generell wohl fühlen. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 64,5% ist kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen feststellbar. Die Hypothese 14 muss somit verworfen werden.

**Hypothese 15:** Die Gruppe A zeigt signifikant höhere Werte im **familiären Umfeld** als die Gruppe B.

Tabelle 38: T-Test familiäres Umfeld

		N	M	S	Signifikanz T-Test
Familiäres Umfeld	Gruppe A	85	2.957	.575	.074
	Gruppe B	73	2.787	.609	

Bei der Dimension „familiäres Umfeld“ weisen die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A im Vergleich zur Gruppe B einen um 0.17 Punkte höheren Mittelwert auf. Jugendliche, welche frühzeitig eine Lehrstelle gefunden haben, erfahren aufgrund dieser Ergebnisse tendenziell mehr Unterstützung durch die Familie und fühlen sich tendenziell wohler im familiären Umfeld als die Adoleszenten aus der Gruppe B. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von

7.4% ist das Ergebnis knapp dem Zufall zuzuschreiben. Die Hypothese 15 muss verworfen werden.

Eine weitere *Frage* ist, ob es Unterschiede zwischen Knaben und Mädchen gibt. Daraus wurden zwei *Teilhypothesen* abgeleitet:

**Hypothese 16:** Junge **Frauen** verfügen in einzelnen oder mehreren Dimensionen über signifikant höhere Werte in den überfachlichen Bildungskompetenzen und den unterstützenden Umfeldfaktoren als die jungen **Männer**.

Mittels eines T-Tests wurden sämtliche Dimensionen zwischen Knaben und Mädchen auf Signifikanz geprüft (siehe Tabelle 40 im Anhang 26). Die Testergebnisse zeigen einige signifikanten Unterschiede auf. Bei der Dimension „**Offenheit und Neugier**“ weisen die weiblichen Probanden mit  $M=3.061$  eine signifikant höhere Ausprägung auf als die männlichen Probanden ( $M=2.895$ ). Die jungen Frauen zeigen sich offener und neugieriger gegenüber Neuem. Weiter ist die Ausprägung der Dimension „**Engagement und Leistungsbereitschaft**“ der Mädchen gegenüber den Knaben hoch signifikant ( $p=.000$ ) was bedeutet, dass sie initiativer und zielstrebtiger als die Jungen sind. Die Dimension „**Verlässlichkeit**“ zeigt ebenfalls einen hoch signifikanten Unterschied ( $p=.000$ ). Die Mädchen sind mit einer höheren Mittelwertsausprägung ( $M=3.117$ ) verlässlicher gegenüber den männlichen Probanden, deren Wert ( $M=2.761$ ) darunter liegt. Zudem sind die Mädchen gegenüber den Knaben besser im planvollen und strukturierten Angehen von Arbeiten, dies zeigt der sehr signifikante T-Test-Wert ( $p=.003$ ) in der Dimension „**Planung und Organisation**“. Die weiblichen Probanden weisen höhere Kompetenzen in der Dimension „**Auftreten**“ auf. Die jungen Frauen präsentieren hier mit  $M=2.867$  eine signifikant höhere Ausprägung als ihre männlichen Kollegen ( $M=2.715$ ). Einen hoch signifikant tieferen Wert weist die Dimension „**Kooperation und Teamfähigkeit**“ bei den männlichen Probanden auf. Junge Männer schätzen ihre Teamfähigkeit signifikant tiefer ein als die jungen Frauen ( $p=.000$ ). Eine weitere Signifikanz zeigt sich im **schulischen Umfeld** ( $p=.023$ ). Die weiblichen Probanden ( $M=3.209$ ) fühlen sich signifikant wohler in der Schule als die Knaben ( $M=3.029$ ), obschon der eher hohe Mittelwert bei beiden Geschlechtern auf eine allgemeine Zufriedenheit in der Schule schliessen lässt. Die restlichen Dimensionen (Durchhaltevermögen, Realitätsorientierung, Belastbarkeit, Attribution, Lernfähigkeit, Handlungsorientierung, Selbstwertgefühl und familiäres Umfeld) zeigen keine signifikanten Unterschiede zwischen den jungen Frauen und Männern (siehe Tabelle 40 im Anhang 26). Wie oben beschrieben wurde, treten bei sieben der fünfzehn Dimensionen signifikante Resultate auf. **Die Hypothese 16 kann somit angenommen werden.**

**Hypothese 17:** Junge **Frauen** und **Männer** unterscheiden sich signifikant nach dem Stand ihrer Lehrstellensuche.

Mittels Chi-Quadrat-Test (siehe Tabelle 41 im Anhang 27) wurde überprüft, ob der Unterschied im Stand der Lehrstellenfindung zwischen den beiden Geschlechtern signifikant ist oder sich lediglich mit dem Zufall erklären lässt. Das Testergebnis zeigt ein **sehr signifikantes** Resultat ( $p=.009$ ). Knaben und Mädchen unterscheiden sich somit sehr signifikant nach dem Stand ihrer Lehrstellensuche. 34 (42.5%) von total 80 jungen Frauen hatten bis im Januar eine Lehrstelle gefunden. Im Juni waren noch 46 Schülerinnen (57.5%) ohne Lehrstelle oder haben sich aus der Notlage heraus für ein Brückenangebot entschieden. Bei den männlichen Probanden hingegen hatten anfangs Jahr bereits 54 (62.8%) einen Lehrvertrag erhalten. 32 (37.2%) der männlichen Jugendlichen suchten im Juni noch eine Lehrstelle oder haben sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot angemeldet. Aufgrund des Resultats, kann gesagt werden, dass junge Männer signifikant häufiger zu einem frühen Zeitpunkt eine Lehrstelle gefunden haben als die Mädchen. **Die Hypothese 17 kann angenommen werden.**

**Hypothese 18:** Schweizer und ausländische Jugendliche unterscheiden sich signifikant nach dem Stand ihrer Lehrstellensuche.

Mit dem Chi-Quadrat-Test wurde ermittelt, ob der Unterschied im Stand der Lehrstellenfindung in Bezug auf die Nationalität der Jugendlichen signifikant ist oder sich lediglich mit dem Zufall erklären lässt (siehe Tabelle 42 im Anhang 27). Das Ergebnis ist **signifikant** ( $p=.027$ ), was bedeutet, dass es nicht zufällig ist, wie viele ausländische und Schweizer Jugendliche frühzeitig eine Lehrstelle bzw. im Juni noch keine gefunden oder sich gezwungenermassen für ein Zwischenjahr entschieden haben. **Die Hypothese 18 kann somit angenommen werden.** Wie aus der Tabelle 41 im Anhang ersichtlich ist, haben im Januar mehr als die Hälfte (58,6%) der Schweizer und Schweizerinnen eine Lehrstellenzusage erhalten. 41,4% waren im Juni noch auf Lehrstellensuche. Wesentlich mehr, nämlich 60% aller ausländischen Jugendlichen waren ebenfalls im Sommer noch auf der Suche nach einer Lehrstelle oder haben sich für ein Brückenangebot entschieden. 40% der Ausländerinnen und Ausländer hatten im Januar eine Lehrstellenzusage. Schweizer Jugendliche hatten gemäss den Resultaten signifikant häufiger als die ausländischen Staatsangehörigen zu einem frühen Zeitpunkt eine Lehrstelle.

**Hypothese 19:** Jugendliche der Gruppe A verfolgen signifikant häufiger **realistischere Berufswünsche** als die Schülerinnen und Schüler der Vergleichsgruppe B.

Um diese Hypothese überprüfen zu können, wurden die Berufswünsche der Jugendlichen Codes zugeteilt und ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt (siehe Tabelle 43 im Anhang 27), indem getestet wurde, ob die Verteilung der beiden Gruppen auf die Ausprägung des Berufs-

wunsches signifikant ist oder sich mit dem Zufall erklären lässt. Die Entscheidung ob ein Berufswunsch realistisch ist oder nicht, wurde gemäss dem Anforderungsprofil des Berufes sowie den Noten der Jugendlichen getroffen (siehe Codierungshandbuch im Anhang 16). Einen realistischen Berufswunsch hatten in der Gruppe A 56.6%. Trotz realisiertem Berufswunsch hatten 43.4% der Gruppe B im Sommer noch keine Lehrstelle gefunden. Im Januar fanden 7 (31.8%) Jugendliche aus der Gruppe A eine Lehrstelle, trotz ihres unrealistischen Berufswunsches. 68.2% der Adoleszenten, welche im Sommer noch auf Lehrstellensuche waren oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot entschlossen haben, verfolgten einen unrealistischen Berufswunsch. Das Testresultat gemäss dem Chi-Quadrat-Test ergab einen Wert von .030, was darauf schliessen lässt, dass die Probanden der Gruppe A **signifikant** häufiger einen realistischen Berufswunsch verfolgten als die Gruppe B. **Gemäss der statistischen Berechnung kann die Hypothese 19 angenommen werden.**

**Hypothese 20:** Adoleszente der Gruppe A verfügen über signifikant **bessere Noten** als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe B.

Mit dem T-Test wurden die Mittelwerte der einzelnen Fächer zwischen den beiden Gruppen auf Signifikanz überprüft. Gemäss den Ergebnissen (siehe Tabelle 44 im Anhang 28) zeigen sich im Vergleich der beiden Gruppen bei zwei Schulfächern hoch signifikante Resultate. Die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A sind mit einer höheren Mittelwertausprägung (M=4.60) im Fach „**Rechnen**“ **hoch signifikant** besser (p=.000) als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe B (M=4.22). Jugendliche, welche bereits im Januar über eine Lehrstelle verfügten, haben im Fach „**Realien**“ über **hoch signifikant** bessere Noten (p=.000) (M=4.71) als die Jugendlichen, die im Juni noch keine Lehrstelle gefunden oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot entschieden haben (M=4.41). Die Deutsch- und Englischnoten der Gruppe A sind etwas besser als die der Gruppe B, was jedoch kein signifikantes Resultat darstellt und somit mit dem Zufall erklärt werden muss. Im Fach „Französisch“ weist die Gruppe B (M=4.39) über bessere Noten gegenüber der Gruppe A auf (M=4.27), was jedoch mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 24.4% ebenfalls dem Zufall zuzuschreiben ist. **Die Hypothese 20 kann nur zum Teil gestützt werden.** Statistisch nachgewiesen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler der Gruppe A über signifikant bessere Noten im Rechnen und in den Realien als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Kontrollgruppe haben.

## **6 Diskussion**

In der nachfolgenden Diskussion erfolgt zunächst eine Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen. Anschliessend werden die Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Da-

nach folgen eine kritische Betrachtung der Arbeit und die Interpretation sowie die Diskussion der Fragestellung. Abgeschlossen wird der Diskussionsteil mit einigen Schlussgedanken.

## **6.1 Zusammenfassung der theoretischen Grundlagen**

Schulabgängerinnen und -abgänger haben es in der momentanen Arbeitsmarktsituation nach wie vor schwierig, eine Lehrstellenzusage zu erhalten. Jugendliche aus einer Sek-B/G-Klasse haben aufgrund ihres besuchten Schultyps besonders Mühe eine Lehrstelle zu finden. Trotzdem sind einige Schülerinnen und Schüler bei der Lehrstellensuche erfolgreicher als andere. In der Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen und ein unterstützendes Umfeld Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg sind. Im ersten theoretischen Teil der Arbeit werden Begriffe wie Schlüsselqualifikation, Schlüsselkompetenz und überfachliche Kompetenz theoretisch betrachtet und definiert. Es gibt bis zum heutigen Tag keine allgemeingültige Definition dieser Begriffe. Oftmals werden sie synonym gebraucht. Diese Arbeit stützt sich auf die Definition von Maag Merki et al. (2003) welche unter Kompetenzen ein Bündel von Eigenschaften oder Fähigkeiten verstehen, welche dazu verhelfen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich zu bewältigen. Einstellungen, Motivationen oder Verhaltensweisen können somit ebenso zu den Kompetenzen gezählt werden wie das Kennen eigener Stärken und Schwächen oder die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen. Der Begriff „überfachlich“ weist darauf hin, dass die entsprechenden Kompetenzen schulfach- und lebensbereichsübergreifend relevant sind und nicht innerhalb bestehender Schulfächer erlernt bzw. vermittelt werden. Um die Kompetenzen einordnen zu können, existieren verschiedene Modelle. Bekannt ist die Einteilung in die vier Bereiche: Sozial-, Persönlichkeits-, Methoden- und Fachkompetenz. Die Wirtschaft mit ihrem ständigen Strukturwandel erfordert Kompetenzen, die über die fachliche Qualifikation hinausgehen, deshalb haben auf dem Arbeitsmarkt überfachliche Kompetenzen einen zentralen Stellenwert. In der Lehrlingsselektion gehören die überfachlichen Kompetenzen zu den zentralen Auswahlkriterien neben den Fachkenntnissen und den Schulnoten. Überfachliche Kompetenzen sind etwas persönliches, ein Resultat eines fortwährenden Prozesses von eigenen Anstrengungen und einem günstigen Umfeld. Das interaktionistische Paradigma, das davon ausgeht, dass Person und Umwelt miteinander interagieren und das Verhalten beeinflussen, sieht das Individuum als aktiv handelnde Person, das auf sich und seine Umwelt einwirken kann.

In der Adoleszenz gibt es wichtige Entwicklungsaufgaben mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden. Die Erarbeitung der eigenen Identität hat einen hohen Stellenwert in dieser Phase und ist noch mit vielen Unsicherheiten verbunden. Zudem wird die Beziehung zu den Eltern und zu den Gleichaltrigen neu gestaltet. Die Einflüsse der verschiedenen Umfelder, in

welchen sich die Jugendlichen befinden sowie die vielfältigen Entwicklungsaufgaben, haben eine zentrale Wirkung in der Ausbildung von überfachlichen Kompetenzen.

Auch aus Sicht der Berufswahlforschung brauchen die Adoleszenten überfachliche Kompetenzen wie beispielsweise Explorationsbereitschaft, Realitätsorientierung aber auch Leistungsbereitschaft und Durchhaltekraft, um optimal auf die Berufswahl vorbereitet zu sein.

Mittels eines selbst entwickelten Fragebogens „Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen FEB“ welcher dreizehn überfachliche Bildungskompetenzen sowie zwei Umfeldfaktoren umfasst, soll die forschungsleitende Fragestellung beantwortet werden. Der FEB misst Verhaltensweisen, Eigenschaften, Fähigkeiten und Umfeldfaktoren im Zusammenhang mit dem Übertritt in eine Lehre. Unter „überfachlichen Bildungskompetenzen“ werden Fähigkeiten und Eigenschaften verstanden, welche beim Übertritt in eine Berufsausbildung relevant sind. Darin enthalten sind neben kognitiven, motivationalen und handlungsbezogenen Aspekten auch Fähigkeiten, die mit Grundhaltungen vergleichbar sind.

## 6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse

Insgesamt haben sich die befragten Schülerinnen und Schüler mittlere bis hohe Kompetenzen bzw. Unterstützung durch ihr Umfeld zugeschrieben. Trotzdem hat es im Vergleich der beiden Untersuchungsgruppen in einigen Kompetenzbereichen signifikante Unterschiede gegeben. Als erstes soll nun die *Haupthypothese* mittels der Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung an 166 Jugendlichen anhand der zusammengefassten Resultate überprüft werden. Anschliessend werden die Ergebnisse der weiterführenden Hypothesen in zusammengefasster Form dargelegt. Die ausführliche Diskussion und die Beantwortung der Fragestellung folgen in Kapitel 6.4.

Die *Haupthypothese* geht davon aus, dass Jugendliche, die im Januar eine Lehrstellenzusage haben, über signifikant höhere Werte in einzelnen oder mehreren Dimensionen in den überfachlichen Bildungskompetenzen und den unterstützenden Umfeldfaktoren verfügen als die Schülerinnen und Schüler, welche im Juni noch keine Zusage oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot angemeldet haben.

In dieser Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die Jugendlichen, welche eine Lehrstelle gefunden haben, über signifikant höhere Kompetenzen in fünf von dreizehn Dimensionen verfügen als die Adoleszenten der Vergleichsgruppe. Die erfolgreichen Schülerinnen und Schüler haben sich gegenüber den Jugendlichen aus der Vergleichsgruppe signifikant **handlungsorientierter** und sehr signifikant **belastbarer** eingeschätzt. Sie **attribuieren** hoch signifikant mehr **internal** und verfügen über hoch signifikant mehr **Erfolgsoversicht**. Zudem verfügen sie über ein sehr signifikant stabileres **Selbstwertgefühl** und eine hoch signifikant



kritischere **Selbstreflexion**. In den Dimensionen Offenheit, Leistungsbereitschaft, Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen, Planungsstrategien, Auftreten und Teamfähigkeit konnten keine signifikanten Unterschiede festgestellt werden. Ebenfalls unterscheiden sich die beiden Untersuchungsgruppen bezüglich ihres schulischen und familiären Umfeldes nur zufällig voneinander. **Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Haupthypothese teilweise, bezüglich der überfachlichen Bildungskompetenzen, angenommen werden.** Bemerkenswert ist, dass die Gruppe A auch in den nicht signifikanten Dimensionen über höhere überfachliche Bildungskompetenzen sowie über höhere Werte in den unterstützenden Umfeldfaktoren aufweist als die Gruppe B, was jedoch höchstens als Tendenz zu werten ist.

Die weiteren Ergebnisse haben gezeigt, dass die Mädchen gegenüber den Knaben signifikant offener gegenüber Neuem sind, hoch signifikant mehr Leistungsbereitschaft zeigen, sich hoch signifikant verlässlicher eingeschätzt haben und über sehr signifikant stärker ausgeprägte planerische Fähigkeiten verfügen. Die jungen Männer haben sich gegenüber den jungen Frauen signifikant tiefere Kompetenzen im Auftreten und hoch signifikant tiefere Werte in der Teamfähigkeit zugeschrieben. Im schulischen Umfeld fühlen sich die weiblichen Probanden signifikant wohler, sind integrierter in der Schule und erfahren mehr Unterstützung als die männlichen Probanden. Zudem haben weitere Untersuchungen ergeben, dass ein sehr signifikanter Unterschied im Stand der Lehrstellensuche zwischen Mädchen und Knaben besteht: Junge Männer finden signifikant häufiger zu einem frühen Zeitpunkt einen Ausbildungsplatz als die jungen Frauen. Es ist zudem nicht zufällig, wie viele Schweizer und ausländische Jugendliche bereits eine Lehrstelle gefunden haben oder noch auf Lehrstellensuche sind. Schweizer Schülerinnen und Schüler haben signifikant häufiger als die ausländischen Staatsangehörigen zu einem frühen Zeitpunkt eine Lehrstellenzusage erhalten. Eine weitere statistische Berechnung hat gezeigt, dass Adoleszente, welche bereits im Januar eine Lehrstelle gefunden haben, über signifikant realistischere Berufswünsche verfügen als die Jugendlichen ohne Aussicht auf einen Ausbildungsplatz. Die beiden Gruppen unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Zeugnisnoten voneinander. Jugendliche, welche frühzeitig einen Lehrvertrag hatten, verfügen über hoch signifikant bessere Noten in den Fächern „Rechnen“ und „Realien“ als ihre Kolleginnen und Kollegen aus der Vergleichsgruppe.

### **6.3 Methodenkritik und kritische Betrachtung der Untersuchung**

Da es zum Zeitpunkt der Datenerhebung kein geeignetes Testinstrument gegeben hat, welches auf die Zielgruppe ausgerichtet ist und die beabsichtigten Dimensionen misst, wurde ein eigener Fragebogen entwickelt. Der gegebene Zeitrahmen der Diplomarbeit hätte keine klassische Testkonstruktion zugelassen, weshalb der FEB nicht als Test, sondern lediglich als Erhe-

bungsinstrument für diese Untersuchung zu betrachten ist. Mit der Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden ist eine erste Annäherung an die Problemstellung gelungen. Zudem konnte auf der Grundlage von Repertory Grid Interviews und Literaturstudium umfassende Dimensionen von überfachlichen Bildungskompetenzen und unterstützenden Umfeldfaktoren operationalisiert werden. Gerade die Repertory Grid Interviews haben der Arbeit und dem Aufbau des Fragebogens substantielles Material geliefert. Es wurden jedoch lediglich fünf Interviews geführt, da sich die Aussagen der Interviewpartner mit der Zeit wiederholt haben. Zusätzliche Interviews hätten möglicherweise noch weitere Aspekte hervorgebracht oder noch klarere Akzente gesetzt. Würde beabsichtigt, den FEB für weitere Untersuchungszwecke einzusetzen, müssten noch mehr Repertory Grid Interviews durchgeführt und der Fragebogen gemäss dem klassischen Weg der Testkonstruktion weiterentwickelt werden.

Da die vorliegenden Ergebnisse auf einem nicht validierten Fragebogen basieren, müssen die Ausführungen in der vorliegenden Diskussion mit einer gewissen Vorsicht interpretiert werden. Gestützt auf diese Umfrage können aber Aussagen darüber gemacht werden, welche Faktoren sich günstig auf ein frühzeitiges Finden einer Lehrstelle auswirken könnten.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, wie zuverlässig die Items zur Erfassung der definierten Kompetenzen gebildet werden konnten und wie weit die Items von allen Jugendlichen gleich verstanden worden sind. Einzig die Objektivität als primäres Testgütekriterium dürfte der FEB erfüllt haben.

Mit dem FEB wurden viele Dimensionen gemessen. Die breite Anlage des Instrumentes erweist sich insofern als Vorteil, als dadurch umfassende Informationen über die überfachlichen Bildungskompetenzen sowie die unterstützenden Umfeldfaktoren erfasst werden konnten. Nachteilig hat sich dagegen die damit einhergehende Unübersichtlichkeit ausgewirkt. Einige Dimensionen sind nicht eindeutig voneinander abzugrenzen. Für die weitere Anwendung des Instrumentes empfiehlt es sich daher, unter Einbezug von relevanten Kriterien und längsschnittig angelegten Forschungsdesigns zu schauen, ob nicht ein in der Anzahl reduziertes Set von überfachlichen Bildungskompetenzen mehr Sinn machen würde.

Zudem muss berücksichtigt werden, dass der Fragebogen bis anhin nur bei Jugendlichen aus Sek-B/G-Klassen im Bezirk Bülach erprobt worden ist. Die ausgewiesene Qualität kann daher einzig hinsichtlich dieser Region und dieses Schulniveaus beurteilt werden.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass alle Fragebogen im Januar ausgefüllt wurden. Die Werte der Gruppe B basieren somit auf den Fragebogendaten, welche im Januar erhoben wurden. Es könnte sein, dass die Resultate anders ausgefallen wären, wenn der FEB von denjenigen Jugendlichen, die im Juni noch keine Lehrstelle hatten, im Juni anstatt im Januar ausgefüllt worden wäre. Die erfolglose Suche nach einer Lehrstelle hätte einige Einschätzungen über

sich selbst eventuell verändert. Ebenso ungeklärt bleibt, ob die tieferen Werte im Kompetenzbereich bei der Gruppe B dazu führte, dass sie keine Lehrstelle gefunden haben, oder ob die erfolglose Suche einen negativen Einfluss auf die psychische Befindlichkeit hatte und auf die Art, wie die Jugendlichen ihre Kompetenzen eingeschätzt haben.

Idealerweise hätte der Pretest auch mit denjenigen Schülerinnen und Schülern der vorliegenden Stichprobe durchgeführt werden sollen. Da das Ausfüllen des Fragebogens in der ursprünglichen Version (300 Items) für die Jugendlichen mit einem erheblichen zeitlichen Aufwand verbunden war, wollte man die befragten Adoleszenten und deren Lehrpersonen nicht noch zusätzlich belasten. Aus diesem Grund wurden andere Schulklassen angefragt, um am Pretest teilzunehmen. Daran ist zu bemängeln, dass es sich dabei nicht um Sek-B/G-Schülerinnen und Schüler gehandelt hat. Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass die Items, welche nach dem Pretest in den FEB aufgenommen wurden, nicht nochmals einem Pretest unterzogen worden sind.

Die befragten Jugendlichen stehen in ihrer Entwicklungsphase in der Zeit der Identitätssuche und können sich deshalb selber noch schlecht einschätzen. Die Ergebnisse der Untersuchung, welche auf der Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler beruhen, widerspiegeln somit die Art und Weise, wie sich eine Person wahrnimmt. Aufgrund der unterschiedlichen Selbstwahrnehmung können deshalb Verzerrungen auftreten. Zudem könnten die Schülerinnen und Schüler die Fragen im Sinne der sozialen Erwünschtheit beantwortet haben, was ebenfalls die Daten verfälschen kann. Die Tatsache, dass die Umfrage anonym war, könnte dieses Problem jedoch etwas entschärft haben.

Eine Kompetenz kann nur aus dem Zusammenhang verstanden werden, in dem sie zur Anwendung kommt. Diese Arbeit basiert auf einem interaktionistischen Entwicklungsmodell, das auf der Annahme beruht, dass situative wie personale Faktoren auf vielfältige Weise interagieren. Um sichere Aussagen über die Ausprägung einer Kompetenz machen zu können, müsste das individuelle Verhalten in verschiedensten Situationen beobachtet werden. Oder man lässt neben der Selbst- noch eine Fremdeinschätzung machen. Dies wäre jedoch sehr zeitaufwändig und im Rahmen einer Diplomarbeit nicht zu leisten.

Weitere Einflussfaktoren, wie zum Beispiel der Zeugniseintrag über „Fleiß“, „Ordnung“ und „Betragen“ wurde in dieser Studie nicht erfragt und hätte bestimmt auch noch wichtige Hinweise für den Lehrstellensucherfolg gegeben. Ebenfalls wichtige Hinweise hätten die Ergebnisse von Eignungstests, das Bewerbungsschreiben oder die Unterstützung durch ein hilfreiches Beziehungsnetz gegeben. Diese Einflussfaktoren hätten zwar den Ergebnissen weitere wichtige Hinweise gegeben, aber den Rahmen der Diplomarbeit klar überschritten.

## 6.4 Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

Wie die theoretischen Ausführungen gezeigt haben, gibt es einige überfachliche Bildungs-kompetenzen und auch unterstützende Umfeldfaktoren, welche die erfolgreiche Lehrstellen-suche günstig beeinflussen können. Die Ergebnisse dieser Studie konnten einige gewichtige Erfolgsfaktoren herauskristallisieren. Im Folgenden soll die Hauptfragestellung beantwortet und diskutiert werden.

Auf die *Hauptfragestellung*, ob ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen und ein un-terstützendes Umfeld Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg sind, gibt es keine einfache Antwort. Da die überfachlichen Bildungskompetenzen vielfältig sind, können keine absoluten Erfolgsfaktoren genannt werden. Sie wirken nicht immer gleich, sondern es sind persönliche Verhaltenseigenschaften mit Sonnen- wie auch Schattenseiten. Deshalb sollten die vorliegen- den Ergebnisse nicht als Checkliste gebraucht werden. Was im einen Fall funktioniert, kann bei einer anderen Person mit anderen Rahmenbedingungen nicht zu einer Lehrstelle verhel- fen. Aufgrund der Untersuchungsergebnisse können jedoch Aussagen gemacht werden, wel- che Kompetenzen sich günstig beim Lehrstellensucherfolg auswirken könnten. Diese werden nachfolgend dargelegt:

Aktives Handeln und nach Misserfolgen bzw. Absagen nicht aufzugeben sind wichtige Fä- higkeiten, welche den Lehrstellensucherfolg unterstützen. Auch Allemann (1999) konnte be- reits in seiner Studie aufzeigen, dass die erfolgreichen Absolventen signifikant handlungsori- entierter sind als diejenigen welche das Studium abbrechen. Die Handlungsorientierung scheint somit allgemein eine sehr wichtige Kompetenz zu sein. Ausserdem können eine kriti- sche Auseinandersetzung mit den persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen sowie eine realistische Selbsteinschätzung, wie auch das angemessene Orientieren in neuen Situationen als weiterer Erfolgsfaktoren für ein frühzeitiges Erhalten einer Lehrstelle bezeich- net werden. Es kann zudem angenommen werden, dass ein aktiver Bewältigungsstil in Stress- situationen, eine stabile Belastbarkeit und ein stabiler Selbstwert Kompetenzen sind, welche dazu verhelfen können, frühzeitig eine Lehrstellenzusage zu erhalten. Erfolge oder Misserfol- ge primär den eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zuzuschreiben, statt den Grund bei den anderen zu suchen sowie die Erfolgszuversicht, Anforderungen bewältigen zu können, können als weitere gewichtige Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg bezeichnet wer- den.

Da die Jugendlichen, welche frühzeitig eine Lehrstelle gefunden haben, über einige signifi- kant stärker ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen verfügen als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Lehrstelle, kann die Fragestellung teilweise bestätigt werden. Es kann

gefolgert werden, dass die oben genannten überfachlichen Bildungskompetenzen Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg sind. Die unterstützenden Umfeldfaktoren wie auch die restlichen überfachlichen Bildungskompetenzen tragen bestimmt auch zum Finden einer Lehrstelle bei, haben sich jedoch in der FEB-Umfrage nicht als gewichtige Erfolgsfaktoren herausgestellt.

Diese Resultate sollten alle an der Erziehung beteiligten Personen aufhorchen lassen. Es gilt, überfachliche Bildungskompetenzen in der Schule wie auch von Seiten der Berufsberatung zu fördern, da diese auf dem Arbeitsmarkt ebenso verlangt werden wie gute Noten. Gesamtschweizerisch sind entsprechende Zielformulierungen in den Lehrplänen der Volksschule vorhanden. Die Ergebnisse dieser Studie haben aufgezeigt, wie relevant eine solche Förderung ist. Auch im familiären Umfeld werden überfachliche Kompetenzen erworben. Aus diesem Grund sollten die Eltern informiert und sensibilisiert werden, welche Eigenschaften bei der Lehrstellensuche besonders hilfreich sind.

Wenn man erst vor dem Übertritt oder während der Lehrstellensuche merkt, dass gewisse Kompetenzen ungenügend entwickelt sind, ist es meistens zu spät. Eine frühzeitige Förderung ist deshalb von grosser Bedeutung. Es ist wichtig, Jugendliche in ihrem Berufsfindungsprozess vor dem Hintergrund ihrer Persönlichkeit individuell zu unterstützen. Gerade für Berufsberatende ist es wichtig, Jugendliche, welche vor dem Übertritt in eine berufliche Ausbildung stehen, bei der Verbesserung ihrer Erfolgchancen auf dem angespannten Lehrstellenmarkt zu unterstützen. Obschon die Berufsberatenden die Heranwachsenden, was ihre Berufsfindung und ihre Kompetenzentwicklung angeht, nur auf kurzem Weg begleiten können, ist jegliche Art von Unterstützung relevant. Die vorliegende Untersuchung hat aufgezeigt, welche Faktoren sich günstig auf das erfolgreiche Finden einer Lehrstelle auswirken könnten und somit dargelegt, welche Kompetenzen besonders gefördert werden müssten. Das soll jedoch nicht bedeuten, dass die anderen überfachlichen Bildungskompetenzen vernachlässigt werden können, auch sie tragen zum Finden einer Lehrstelle bei, wie auch ein unterstützendes Umfeld.

Um allfällige Kompetenz-Defizite, aber auch Probleme in der Schule oder in der Familie aufzudecken und gezielt fördern zu können, kann ein Instrument wie der FEB hilfreich sein. Ein Auswertungsprofil kann dazu beitragen, wichtige Themen auf den Tisch zu bringen und so eine Gesprächsgrundlage für ein Beratungsgespräch liefern. Auf diesem Weg könnten rasch Förderungsmassnahmen eingeleitet und Hilfestellungen angeboten werden. Der FEB darf aber weder als Selektionsinstrument noch als Persönlichkeitsfragebogen eingesetzt werden. Wie bereits in Kapitel 6.3 erwähnt wurde, erfüllt der FEB dafür die nötigen Voraussetzungen nicht. Auch können keine prognostischen Aussagen anhand einer Auswertung gemacht werden.

Besonders interessant wäre eine Erweiterung der Selbsteinschätzung durch Fremdeinschätzungen von Lehrpersonen, Eltern, Schulkameradinnen- oder kameraden. Im Falle einer Ähnlichkeit der Rückmeldungen könnte die beurteilte Person Bestätigung und Ermutigung erleben, im Falle einer Differenz würde dies zum Nachdenken anregen und die Basis für Fördermassnahmen darstellen. Ein solches 360-Grad-Feedback könnte sich als Motor für die Entwicklung erweisen, sofern die Betroffenen entsprechend professionell unterstützt würden, beispielsweise im Kontext eines Berufsberatungsgesprächs.

Bemerkenswert sind die Resultate der nicht signifikanten Dimensionen „Offenheit“, „Durchhaltevermögen“, „Lernfähigkeit“ und „familiäres Umfeld“. Bei diesen Skalen hat sich eine Irrtumswahrscheinlichkeit zwischen den Mittelwerten der beiden Gruppen gezeigt, die kleiner als 10% ist. Es kann lediglich vermutet werden, dass sich bei einer grösseren Stichprobe ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen auch bei diesen Dimensionen gezeigt hätte. Es erstaunt jedoch, dass sich die Werte bezüglich Offenheit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen, Verlässlichkeit, Auftreten, Teamfähigkeit, Planungsstrategien, Lernfähigkeit, schulisches und familiäres Umfeld nicht oder nur zufällig voneinander unterscheiden. Die Gründe für diese Ergebnisse sind vielfältig. Es könnte sein, dass diese von den Interviewpartnern und dem Kantonalen Gewerbeverband hochgehaltenen Werte als Erklärung für ein erfolgreiches Finden einer Lehrstelle zu kurz greifen. Einige dieser Dimensionen werden im Folgenden näher betrachtet. Dabei wird nach möglichen Begründungen gesucht, weshalb sich diese Dimensionen zwischen den beiden Gruppen lediglich mit dem Zufall erklären lassen.

Es überrascht, dass sich bei der Dimension „Leistungsbereitschaft“ kein signifikanter Unterschied gezeigt hat. Bemerkenswert ist, dass sich auch in der Studie von Allemann (1999) die erfolgreichen Studierenden und die Studienabbrechenden bezüglich der Leistungsbereitschaft nur zufällig voneinander unterschieden haben. Die Studie von Maag Merki et al. (2003), welche besagt, dass die erwerbslosen Jugendlichen weniger leistungsmotiviert sind als diejenigen welche Vollzeit arbeiten, konnte hingegen einen Unterschied feststellen. Gründe für die Diskrepanz gegenüber dem vorliegenden Ergebnis könnten die unterschiedlichen Items des Fragebogens von Maag Merki et al. (2003) liefern, aber auch die Grösse der Stichprobe ihrer Untersuchung (N=8038). Es könnte auch sein, dass die Erwerbslosigkeit bereits auf die Leistungsmotivation einen starken Einfluss gehabt hat und sich diese Untersuchungsgruppe deshalb von den Erwerbstätigen klar unterscheidet.

Weitere Gründe, warum sich in der vorliegenden Untersuchung kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen gezeigt hat, könnten die Items des FEB liefern. Sieben von zehn Fragen haben sich auf die Leistungsbereitschaft in der Schule bezogen. Beispielsweise wurde gefragt: „Für die Schule arbeite ich oft mehr als nötig“. Gerade in der Schule ist es den

Jugendlichen oftmals wichtig, nicht als „Streber“ zu gelten. Das könnte ein Grund für die mässig hohen Ausprägungen bei beiden Gruppen sein, aber auch dafür, dass sich die beiden Gruppen nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die untersuchten Jugendlichen neigen dazu, weniger Leistung zu zeigen als man das von ihnen erwartet. Eventuell wäre das Ergebnis anders ausgefallen, wenn sich die Fragen im FEB auf die Leistungsbereitschaft und das Engagement während der Lehrstellensuche bezogen hätten. Es kann nur vermutet werden, dass die erfolgreichen Schülerinnen und Schüler bei der Lehrstellensuche trotz des vorliegenden Ergebnisses mehr Leistung und Engagement gezeigt haben, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten als die Jugendlichen, welche keine Lehrstelle gefunden haben.

Gemäss der Studie von Costa und McCrae (1994) zeichnen sich junge Erwachsene durch geringe Werte in der Gewissenhaftigkeit aus. Die Lehrbetriebe legen jedoch Wert auf Grundtugenden wie Ordentlichkeit, Sorgfalt oder Pünktlichkeit. In der vorliegenden Untersuchung haben die Mittelwerte keine tiefen Werte gezeigt, sondern ein erhöhtes Resultat bei beiden Gruppen. Wie kann diese Abweichung zwischen der vorliegenden und der erwähnten Studie erklärt werden? Da der FEB ein nicht validiertes Erfassungsinstrument ist, können keine direkten Vergleiche zum Faktor „Gewissenhaftigkeit“ von Costa und McCrae (1994) angestellt werden. Ein Grund für die erhöhten Werte kann lediglich vermutet werden. Da es sich bei der Untersuchung von Costa und McCrae (1994) um eine amerikanische Studie handelt, könnte es sein, dass die Diskrepanz durch kulturelle Unterschiede begründet werden könnte. Gerade die oben erwähnten Grundtugenden können als typisch schweizerische Eigenschaften bezeichnet werden. Es wäre deshalb möglich, dass sich die Probanden der vorliegenden Studie aus diesem Grund ausgeprägte Kompetenzen zugeschrieben haben. Eine weitere Erklärung könnte die Beantwortung der Items liefern. Wer gibt schon gerne zu unpünktlich, unordentlich oder unzuverlässig zu sein? Aus diesem Grund könnten die Fragen im Sinne der sozialen Erwünschtheit beantwortet worden sein, was die Daten verfälscht haben könnte.

Bei der Teamfähigkeit haben sich alle Probanden ausgeprägte Kompetenzen zugeschrieben. Das könnte daran liegen, dass den Adoleszenten der Aufbau von Freundschaften und Kontakten zu den Gleichaltrigen sehr wichtig ist und zu den Entwicklungsaufgaben im Jugendalter gehört. Die Jugendlichen wollen dazugehören und nicht als Aussenseiter gelten. In der Peergruppe erwerben sie unter anderem Sozialkompetenzen wie die Teamfähigkeit. Gerade in der Zeit, in der sich die Adoleszenten von zu Hause ablösen, können sie in der Peergruppe Unterstützung und Halt finden. Das Zusammensein und auch die Zusammenarbeit sind ihnen somit nicht fremd. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass sich die befragten Jugendlichen allgemein im Team wohlfühlen und sich darum gegenüber Gruppenarbeiten weniger ablehnend eingeschätzt haben. Damit hier einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen hätte

festgestellt werden können, hätten eventuell die Items des FEB anders formuliert werden müssen.

Weil das schulische Umfeld im Erwerb von überfachlichen Bildungskompetenzen sowie bei der Lehrstellensuche unterstützend oder behindernd wirken kann, ist es erfreulich, dass sich alle Probanden generell in der Schule wohl fühlen. Gemäss den theoretischen Ausführungen sind positive Erfahrungen für eine gesunde und ganzheitliche Entwicklung wichtig. Gerade Jugendliche, welche noch keine Lehrstelle gefunden haben, sind auf Hilfe von Seiten der Lehrpersonen und den Schulkameradinnen und -kameraden angewiesen. Diese Voraussetzung ist somit gemäss dem Resultat gewährleistet. Es scheint aber nicht so zu sein, dass die erfolgreichen Schülerinnen und Schüler beim Finden einer Lehrstelle signifikant mehr Unterstützung oder sich signifikant besser aufgehoben fühlen als die Jugendlichen ohne Lehrstellenzusage. Es muss vermutet werden, dass ihnen andere Faktoren geholfen haben, eine Lehrstelle zu finden. Auch die Unterstützung von Seiten der Familie ist im Berufswahlprozess wichtig. Ohne die Hilfe und die Ermutigungen der Eltern wäre die Berufswahl für die Jugendlichen oftmals noch schwieriger. Die Probanden fühlen sich gemäss der Untersuchung generell wohl in der Familie und erhalten die nötige Unterstützung. Es konnte jedoch nicht festgestellt werden, dass die Adoleszenten mit einem frühzeitigen Lehrvertragsabschluss signifikant mehr Unterstützung durch ihre Eltern während der Berufswahl erhalten haben, als die Jugendlichen ohne Lehrstellenzusage. Aufgrund des knapp nicht signifikanten Resultats kann lediglich vermutet werden, dass Jugendliche, die in ihrer Familie vermehrt Unterstützung und Geborgenheit erfahren, grössere Chancen auf eine frühzeitige Lehrstellenzusage haben.

Um die Ergebnisse möglichst breit interpretieren zu können, wurden verschiedene weiterführende Hypothesen formuliert. Die folgenden Überschriften führen jeweils in das untersuchte Thema ein.

### **Keine Lehrstelle trotz höheren überfachlichen Bildungskompetenzen und einem unterstützenden schulischen Umfeld**

Geschlechtstypische Unterschiede sind nicht zentraler Bestandteil der vorliegenden Arbeit und werden deshalb lediglich am Rande betrachtet.

In dieser Studie hat sich bestätigt, was auch vielfach im Beratungsalltag beobachtet werden kann. Junge Frauen verfügen gegenüber den jungen Männern über signifikant bis hoch signifikant höhere Kompetenzen in sechs FEB-Dimensionen. Zudem verfügen die weiblichen gegenüber den männlichen Probanden über ein signifikant unterstützenderes schulisches Umfeld. Auch die Ergebnisse der Studie von Maag Merki (2002) haben aufgezeigt, dass die jungen Frauen in vielen Fällen über höhere überfachliche Kompetenzen als die jungen Männer verfügen. Auf die Frage nach diesen geschlechtstypischen Unterschieden gibt es keine einfa-



che Erklärung. Es ist davon auszugehen, dass die unterschiedlichen Ausprägungen sowohl durch die genetische Disposition wie auch durch die Wechselwirkung mit der Umwelt, also sozialisationsbedingt, entstanden sind.

Erstaunlich ist, dass die Knaben trotz ihrer tieferen überfachlichen Bildungskompetenzen und weniger schulischer Unterstützung signifikant häufiger als die Mädchen bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine Lehrstelle gefunden haben. Wie auch schon in der Einleitung der Arbeit dargestellt wurde, finden Mädchen seltener eine Lehrstelle als Knaben. Diese Realität konnte auch die vorliegende Arbeit bestätigen. Wie in der Einleitung erwähnt wurde, sind mehr Mädchen als Knaben in einer Zwischenlösung. Ein Grund für die Differenz in dieser Studie könnte sein, dass sich die Mädchen schneller als die Knaben für eine Zwischenlösung entscheiden, wenn sie merken, dass sie möglicherweise keine Lehrstelle finden und deshalb nicht mehr weiter suchen. Die geschlechtstypische Berufswahl hat sich zudem in den letzten Jahren kaum verändert. Junge Frauen beschränken sich in ihrer Lehrstellensuche nach wie vor auf weniger Berufe als junge Männer. Dies reduziert ihre Chancen beim Finden eines Ausbildungsplatzes. Grundsätzliche Veränderungen in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse bedürfen einer Schaffung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, vor allem der Lockerung der Geschlechterrollen.

### **Lehrstellenfindung – Eine Frage der Nationalität**

Die Ausländerthematik ist ebenfalls nicht zentraler Bestandteil der vorliegenden Arbeit und wird deshalb nicht vertieft betrachtet.

Eingangs der Arbeit wurde erwähnt, dass es ausländische Jugendliche auf dem Lehrstellenmarkt schwieriger haben eine Lehrstelle zu finden als Schweizer Adoleszente. Auch die vorliegende Studie konnte diese Realität bestätigen. Mögliche Gründe für dieses Resultat könnten die folgenden Ausführungen darlegen: Ausländische Jugendliche wissen sich oft weniger gut bei der Lehrstellensuche zu helfen und können dabei weniger auf familiäre Unterstützung zählen. Ein fehlender Zugang zu Netzwerken, führt zu schlechteren Lehrstellenchancen, zumal Privatkontakte eine zentrale Rolle bei der Besetzung einer Lehrstelle spielen. Zudem stellt die Diskriminierung von Jugendlichen aufgrund ihrer sozialen Herkunft ein grosses Problem dar. Oftmals reicht schon ein ausländisch klingender Name für eine Absage. Da die Lehrstellen knapp sind, können die Lehrbetriebe wählerisch sein.

### **Realistische Berufswünsche fördern das frühzeitige Finden einer Lehrstelle**

Im Verlauf des letzten Schuljahrs wird von den Jugendlichen erwartet, dass sich ihre Berufswünsche an die persönlichen Fähigkeiten anpassen. Gemäss dem Resultat haben Schülerinnen und Schüler mit einem realistischen Berufswunsch eher Chancen auf eine Lehrstellenzusage. Wer noch zu einem späten Zeitpunkt im Berufswahlprozess unrealistischen Berufswünschen

nacheifert, verringert dadurch seine Erfolgchancen auf eine Lehrstellenzusage wesentlich. Dieses Ergebnis stimmt auch mit dem Resultat überein, dass sich Jugendliche der Gruppe A selber besser und kritischer einschätzen können als die Schülerinnen und Schüler aus der Vergleichsgruppe B. Somit können erstere auch besser abschätzen, welche Berufe mit ihren Stärken, Fähigkeiten, Neigungen und Interessen übereinstimmen. Zu bemerken ist, dass es auch in der Gruppe A Jugendliche gegeben hat, die trotz ihres unrealistischen Berufswunsches eine Lehrstelle gefunden haben. Auffallend ist jedoch, dass sich bei diesen Adoleszenten der unrealistische Berufswunsch aufgrund der tiefen Noten und nicht wegen eines Berufes ergeben hat, der nicht aus einer Sek-B/G-Klasse ausgeübt werden könnte. Wie in der Tabelle 23 ersichtlich ist, wurden im Januar von der Gruppe B noch Berufe, wie Apotheker/in, Architekt/in, Augenoptiker/in oder Drogist/in genannt. Diese Berufswünsche stimmen nicht mit dem Schulniveau der Probanden überein. Zudem haben oftmals auch die Noten die nötigen Anforderungen des Berufswunsches nicht erfüllt.

Da die Berufswünsche der Jugendlichen im Januar erfragt worden sind, könnte es sein, dass sich diese bei einer Zweitbefragung im Juni geändert hätten und somit realistischer ausgefallen wären.

### **Gute Schulnoten – Nicht der alleinige Schlüssel zum Erfolg**

Gemäss den erwähnten Studien in Kapitel 2.1.4, sind vor allem die Mathematik- und Deutschnoten, gefolgt von den Fremdsprachenkenntnissen neben den überfachlichen Kompetenzen ein wichtiges Kriterium bei der Lehrlingsselektion. Auch in dieser Studie hatten die Jugendlichen, welche bereits im Januar eine Lehrstelle gefunden haben, signifikant bessere Noten im Fach „Rechnen“ als die Adoleszenten aus der Vergleichsgruppe. Dieses Resultat kann bedeuten, dass die Lehrbetriebe bei der Selektion der Auszubildenden ebenfalls wie in den erwähnten Studien auf gute Mathematiknoten geachtet haben. Gute Noten in Mathematik erfordern die Fähigkeit logisch-abstrakt aber auch schlussfolgernd zu Denken. Dieses Fach kann somit als Indikator für Intelligenz betrachtet werden. Das Fach „Realien“ (Physik, Chemie, Biologie, Geographie und Geschichte) erfordert von den Schülerinnen und Schüler ein breites Interesse und ist deshalb ein wichtiger Motivations-Faktor. Zudem ist „Realien“ vorwiegend ein Lernfach. Wer dort fleissig lernt, kann eigentlich gar nicht ungenügend sein. Das Fach ist somit ein Indikator für den Arbeitscharakter der Jugendlichen, aber auch ein Indikator für Intelligenz. Gewisse Stoff- und Themengebiete erfordern die Fähigkeit, Wesentliches zu sehen, zu vernetzen und schlussfolgernd zu denken. Dies könnten Gründe sein, weshalb die Lehrbetriebe bei der Selektion den Realiennoten Beachtung geschenkt haben.

Gemäss diesen Resultaten kann angenommen werden, dass gute Noten in den nichtsprachlichen Schulfächern beim Finden einer Lehrstelle hilfreich sind und können somit als Erfolgs-

faktoren bezeichnet werden. Bei der Deutschnote hat sich erstaunlicherweise kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen gezeigt. Die meisten Lehrbetriebe haben somit die Deutschnote nicht als ausschlaggebenden Faktor bei der Lehrstellenvergabe betrachtet. Es könnte aber auch sein, dass sich die Lehrbetriebe toleranter gegenüber der Deutschnote bei den untersuchten Jugendlichen gezeigt haben als es diejenigen aus den erwähnten Studien (siehe Kapitel 2.1.4) getan haben.

Aus diesen Ergebnissen kann gefolgert werden, dass die guten Noten nicht einziges Kriterium beim Finden einer Lehrstelle sind. Es könnte sein, dass die Lehrbetriebe anderen Faktoren, wie dem überzeugenden Vorstellungsgespräch, der Schnupperlehre und den daraus ersichtlichen überfachlichen Kompetenzen ebenso Beachtung geschenkt haben. Zudem verlassen sich immer mehr Lehrbetriebe nicht mehr einzig auf die Zeugnisnoten sondern verlangen oftmals noch einen Eignungstest, wie den „Basic-Check“ oder den „Multicheck“.

## **6.5 Schlussgedanken**

Die gesteigerte Wettbewerbssituation, die sich aus der aktuellen Globalisierungstendenz ergibt, führt auf Arbeitnehmerseite dazu, dass Jugendliche vermehrt über umfassende Kompetenzen verfügen müssen. Den überfachlichen Bildungskompetenzen kommen sowohl auf Systemebene – im Zusammenhang mit der Berufsberatung, Schule und Elternhaus – als auch auf Individualebene – im Zusammenhang mit der Identitätsfindung sowie im Speziellen mit der Bewältigung von Übergangssituationen – eine bedeutende Rolle zu. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass in der momentanen schwierigen Lehrstellensituation auch persönliche Kompetenzen, wie sie der FEB gemessen hat, bei einer erfolgreichen Lehrstellensuche relevant sind. Dies sind überfachliche Bildungskompetenzen wie Handlungsorientierung, Belastbarkeit, internale Attribution und Erfolgszuversicht, Selbstwertgefühl und Selbstreflexion. Daneben gibt es aber noch einige andere Faktoren, welche das Finden einer Lehrstelle beeinflussen. Das Geschlecht, die Nationalität, der realistische Berufswunsch und die guten Noten in Mathematik und Realien haben sich in dieser Untersuchung als ebenso wichtig herausgestellt. Wer schliesslich auf dem Lehrstellenmarkt erfolgreich sein wird, ist aber immer auch eine individuelle Geschichte, bei der verschiedene Faktoren mitspielen. Diese Untersuchung zeigt eine erste Tendenz einer komplexen Fragestellung auf. Um noch umfassendere Angaben zu erhalten, wäre die Durchführung mit einem validierten Fragebogen mit Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Schulniveaus und einer grösseren Stichprobe aufschlussreich.

## 7 Abstract

Ausgangslage dieser empirischen Arbeit ist, dass einige Sek-B/G-SchülerInnen trotz ihres besuchten Schultyps und der schwierigen Lehrstellensituation bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine Lehrstellenzusage haben. Es interessiert deshalb die Frage, ob ausgeprägte überfachliche Bildungskompetenzen und ein unterstützendes Umfeld Erfolgsfaktoren beim Lehrstellensucherfolg sind. Es wird davon ausgegangen, dass Jugendliche, welche frühzeitig eine Lehrstellenzusage haben, in einzelnen oder mehreren Dimensionen signifikant höhere überfachliche Bildungskompetenzen und ein signifikant unterstützenderes Umfeld verfügen als die Adoleszenten, welche im Juni noch keine Zusage oder sich gezwungenermassen für ein Brückenangebot angemeldet haben. Um die Hypothese untersuchen zu können, wurde ein Fragebogen auf der Basis von Repertory Grid Interviews mit Fachpersonen konzipiert. Daraus resultierten dreizehn überfachliche Bildungskompetenzen und zwei unterstützende Umfeldfaktoren. 218 Jugendliche im neunten Schuljahr aus Sek-B/G-Klassen im Bezirk Bülach beantworteten den Fragebogen.

Signifikante Unterschiede zeigten sich in fünf von fünfzehn Dimensionen. Die aufgestellte Hypothese kann teilweise, bezüglich der überfachlichen Bildungskompetenzen angenommen werden. Als Erfolgsfaktoren erweisen sich in dieser Untersuchung eine handlungsorientierte Verhaltens- und Denkweise, eine kritische Selbstreflexion und eine angemessene Realitätsorientierung. Ein aktiver Bewältigungsstil in Stresssituationen, eine stabile Belastbarkeit und ein stabiler Selbstwert sind ebenfalls beim Lehrstellensucherfolg hilfreich. Eine internale Attribution sowie die Erfolgsszuversicht, Anforderungen bewältigen zu können, erweisen sich als weitere Erfolgsfaktoren. Zusätzliche Faktoren wie das Geschlecht, die Nationalität, die Schulnoten und der Berufswunsch beeinflussen ebenso den Lehrstellensucherfolg.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass in der momentanen schwierigen Lehrstellensituation auch persönliche Kompetenzen bei einer erfolgreichen Lehrstellensuche relevant sind. Wer schliesslich auf dem Lehrstellenmarkt erfolgreich sein wird, ist aber immer auch eine individuelle Geschichte, bei der verschiedene Faktoren mitspielen.

## 8 Literaturverzeichnis

- Allemann, R. (1999). *Matura auf dem zweiten Bildungsweg: Erfolgs-, Misserfolgsk Faktoren von längerdauernden, anspruchsvollen Weiterbildungsvorhaben*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Institut für Angewandte Psychologie, Zürich.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1 – 45). New York: Cambridge.
- Beham, M. (1997). *Förderliche und hemmende Faktoren zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben in Familien mit Pubertierenden*. Nummer 4. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.
- Beinke, L. (2000). *Familie und Berufswahl*. Bad Honnef: Bock Verlag.
- Beinke, L. (2005). *Einfluss der Peer-groups auf die Berufswahl* [On-line]. Available: [www.panorama.ch/files/3778.pdf](http://www.panorama.ch/files/3778.pdf).
- berufsberatung.ch. Das Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen (2003a). *Berufswahlfahrplan* [On-line]. Available: [www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1180-3653-1-download\\_berufswahlfahrplan.pdf](http://www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1180-3653-1-download_berufswahlfahrplan.pdf).
- berufsberatung.ch. Das Portal für Berufswahl, Studium und Laufbahnfragen (2003b). *Das Vorstellungsgespräch & Bewerbung für eine Lehrstelle* [On-line]. Available: [http://www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1225-3657-1-download\\_vorstellungsgespraech.pdf](http://www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1225-3657-1-download_vorstellungsgespraech.pdf) & [http://www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1225-3658-1-download\\_bewerben.pdf](http://www.berufsberatung.ch/dyn/bin/1225-3658-1-download_bewerben.pdf). Bern: ZBSL.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2003). Schulstatistik 2/2003. *Periodika*, 2, 1 – 12.
- Bildungsstatistik des Kantons Zürich. (2005). *Schulabgänger/innen ohne Anschlusslösung 2005* [On-line]. Available: [www.bista.zh.ch/bb/sbw\\_Ohne\\_Loesung.htm](http://www.bista.zh.ch/bb/sbw_Ohne_Loesung.htm).
- Bildungsstatistik des Kantons Zürich. (2004). *Schüler/innen in schulischen Zwischenlösungen 2000 – 2004* [On-line]. Available: [www.bista.zh.ch/as/Zwischenloesung.htm](http://www.bista.zh.ch/as/Zwischenloesung.htm).
- Brickenkamp, R. (2001). *Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Band 1*. Göttingen: Hogrefe.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy, *Child Development*, 58, 1101 – 1113.
- Busshoff, L. (1989). *Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung* (2. neubearbeitete Auflage). Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Costa, P.T. Jr., & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T. Jr., & McCrae, R.R. (1994). „Set like plaster?“ Evidence for the stability of adult personality. In T. Heatherton & J. Weinberger (Eds.), *Can personality change?* (pp. 21 – 40). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Dacorogna-Merki, T. (1994). *Stellenwechsel* (6. überarbeitete Auflage). Zürich: Beobachter-Buchverlag.
- Diekmann, A. (2001). *Empirische Sozialforschung* (7. durchgesehene Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

- Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie*. Dissertation. Hochschule St. Gallen.
- Dorsch *Psychologisches Wörterbuch*. (1998). Häcker, H. & Stapf, H. (Hrsg.) (13. Auflage). Bern: Huber.
- Dreher, E. & Dreher, M. (1985). Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30 – 61). Weinheim: Edition Psychologie, VCH.
- Durnwalder, K. (2001). *Assessmentcenter. Leitfaden für Personalentwickler*. München, Wien: Hanser.
- Edelmann, W. (1996). *Lernpsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Edelstein, W., Grundmann, M. & Mies, A. (2000). The development of internal versus external control beliefs in developmentally relevant contexts of children's and adolescents' lifeworlds. In A. Grob & W. Perrig (Eds.). *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp. 377 – 390). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Egloff, E. (2001). *Berufswahlvorbereitung* (13. überarbeitete Ausgabe). Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Eilles-Matthiessen C. (2002). *Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung: ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber.
- Erikson, E.H. (1950a). *Childhood and society*. New York: Norton (dt. Kindheit und Gesellschaft). Stuttgart: Klett-Cotta, 9. Auflage, 1984.
- Erikson, E.H. (1950b). Growth and crises of the <healthy personality>. In M.J.E. Senn (Hrsg.), *Symposium on the healthy personality*. New York: Macy.
- Erpenbeck, J., & von Rosenstiel, L. (2003). *Handbuch Kompetenzmessung*. Kempten: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. 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 und Budrich.
- Filipp, S. H. (Hrsg.). (1993). *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Flammer, A. & Alsaker, F.D. (2002): *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz*. Bern: Huber.
- Freud, A. (1936/1997). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Friedrich, H.F. & Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien. In Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 3 – 54). Göttingen: Hogrefe.
- Fritz, M. (1997). Erwartungen der Arbeitgeber an die Jugendlichen. *Pro Juventute*, 4, 26 – 27.
- Goetze, W. (2001). Schlüsselkompetenzen – Quintessenz individueller Erfahrung. In B. Kaidashi (Hrsg.). *Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen*. (S. 53 – 70). Altstätten: Tobler Verlag AG.

- Gonon, Ph. (Hrsg.). (1996). *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. Aarau: Verlag für Berufsbildung Sauerländer.
- Grimm, A. (1998). Praxis der Berufswahlvorbereitung in der Schule. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*. (S.164 – 225). Aarau: Trüb-Sauerländer.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: theoretische Grundlagen und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Haeblerlin, U. Imdorf, Ch. & Kronik, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. NFP 43*. Bern / Aarau: Schweizerischer Nationalfonds.
- Harten, H.-C. (1997). *Kreativität, Utopie und Erziehung. Grundlagen einer erziehungswissenschaftlichen Theorie sozialen Wandels*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Havighurst, R.J. (1948). *Development tasks and education*. New York: David McKay.
- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2002). Motivation, Emotion und Handlungsregulation. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. (S. 551 – 647). (5. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Hug, J. (1975). *Fragebogen zur Arbeits- und Lernsituation (FLA)*. Zürich: IAP.
- Hülshoff, T. (2002). Schlüsselqualifikationen und Handlungskompetenzen. In B. Dewe (Hrsg.), *Betriebspädagogik und berufliche Weiterbildung*. (S. 219 – 236). (2. Auflage). Rieden: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. (2002). *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kantonaler Gewerbeverband Zürich (KGV). *Kompetenzprofile* [On-line]. Available: [www.kgv.ch/kompetenzprofile](http://www.kgv.ch/kompetenzprofile).
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state versus action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 155 – 170.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer.
- Kuhl, J. (1992). A theory of self-regulation: Action versus state orientation, self-discrimination, and some applications. *Applied Psychology*, 41, 97 – 127.
- Krahé, B. (1992). *Personality and Social Psychology. Towards a Synthesis*. London: Sage.
- Lazarus, R.S. & Folkmann, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leder, E. (2001). Zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen für die Arbeit von morgen. In B. Kadishi (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen*. (S. 71 – 81). Altstätten: Tobler Verlag AG.
- Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung 2001*. Zürich: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S).

- Maag Merki, K., Bieri, Ch. & Forrer, E. (2003). *Panorama*, 3, 30 – 31.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Sonderdruck, 1974, S. 36 – 43.
- Metzger, Ch. (1997). *WLI-Schule. Handbuch für Lehrkräfte* (2. überarbeitete Auflage). Aarau: Sauerländer.
- Montada, L. (2002). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 1 – 52). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. NFP 43*. Bern / Aarau: Schweizerischer Nationalfonds.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 258 – 318). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Pervin, L.A. (2000). *Persönlichkeitstheorien* (4. überarbeitete Ausgabe). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pinquart, R. & R.K. Silbereisen. (2002). Persönlichkeitsentwicklung im Jugendalter. In Jüttemann, G. & Thomae, H. (Hrsg.), *Persönlichkeit und Entwicklung*. (S. 99 – 114). Weinheim und Basel: Beltz.
- Raatz, L. (1994). *Testaufbau und Testanalyse* (5. völlig Neubearb. und erw. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Reisse, W. (1996). Die Prüfbarkeit von Schlüsselqualifikationen. In Gonon, Ph. (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers*. (S. 123 – 128) Aarau: Sauerländer.
- Reusser, K., & Reusser-Weyeneth, M. (Hrsg.). (1994). *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*. Bern: Hans Huber.
- Riemann, R. (1991). *Repertory Grid Technik*. Göttingen: Hogrefe.
- Rudolph, U. (2003). *Motivationspsychologie*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Rychen, D.S. (2002). *Panorama*, 6, 8 – 10.
- Schachinger, H.E. (2002). *Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert*. Bern: Huber.
- Schade, V. (2001). Personalauswahlinstrumente in der modernen Arbeitswelt. In B. Kadishi (Hrsg.), *Schlüsselkompetenzen wirksam erfassen*. (S. 81 – 107). Altstätten: Tobler Verlag AG.
- Scheer, J. W. (1993). Planung und Durchführung von Repertory Grid-Untersuchungen. In J. W. Scheer & A. Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik* (Bd. 1, S. 24 – 41). Bern: Huber.
- Scheer, J. W. & Catina, A. (1993). Psychologie der Persönlichen Konstrukte und Repertory Grid-Technik. In J. W. Scheer & A. Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik* (Bd. 1, S. 24 – 41). Bern: Huber.
- Scheller, R. (1976). *Psychologie der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmid, M. & Storni, M. (2004). Transition. *Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt*. Schlussbericht. Basel: ecce Gemeinschaft für Sozialforschung.



- Schneeberger, A. & Petanovitsch, A. (2003). *Eingangsqualifikation von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen*. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Seiffge-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Mahwah, NJ : Erlbaum.
- Seiffge-Krenke, I. (2002). Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebenslauf. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 833 – 846). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Siegfried, G. (1987). *Entwicklungsaufgaben in der frühen Adoleszenz: Ein regionaler Vergleich bei 14- bis 16jährigen Sekundarschülern*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit, Universität Bern, Institut für Psychologie, Schweiz.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999). Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In Jerusalem, M. & Pekrun R. (Hrsg.), *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe.
- Super, D.E. (1994). Der Lebenszeit-, Lebensraumansatz der Laufbahnentwicklung. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Karriere-Entwicklung* (S. 213 – 280). Stuttgart: Klett-Cotta. (Original erschienen 1990: Career Choice and Development)
- Super, D.E. (1983). *Career Development Inventory*, Palo Alto, Calif: Consulting Psychologists Press.
- Stalder, B.E. (2000). *Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kanton Berns.
- Stebler, R. (1999). *Eigenständiges Problemlösen. Zum Umgang mit Schwierigkeiten beim individuellen und paarweisen Lösen mathematischer Problemgeschichten – Theoretische Analysen und empirische Erkundigungen*. Bern: Lang.
- Steiner, G. (2001). *Lernen* (3. korrigierte Auflage). Bern: Huber.
- Stern, W. (1925). Grundlinien des jugendlichen Seelenlebens. In H. Küster (Hrsg.), *Erziehungsprobleme der Reifezeit* (S. 28 – 42). Leipzig: Quelle.
- Szöllösy, G. & Fischer, A., (2005, 31. Januar). Keine Entspannung auf dem Lehrstellenmarkt in Sicht. *Tages-Anzeiger*, 3.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation. Metaphors, theories, and research*. Newbury Park: Sage.
- Zihlmann, R. (1998). *Berufswahl in Theorie und Praxis*. Aarau: Trüb-Sauerländer.

## **Anhang**

Tabellenverzeichnis	2
Briefe an die Lehrpersonen	3
Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB)	6
Darstellung des Repertory Grid Interviews	12
Codierungshandbuch SPSS	16
Berechnungen Pretest (Trennschärfekoeffizient und Häufigkeitsverteilung)	17
Berechnungen der definitiven Erhebung (Trennschärfekoeffizient und Häufigkeitsverteilung)	23
Tabellen des Anhangs	26

## Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabellen-Nr.	Bezeichnung	Seite
1	Überfachliches Kompetenzprofil des KGV's	8
2	Wichtigkeitsbeurteilung der Entwicklungsaufgaben	13
3	Darstellung des Repertory Grid Interviews	27
4	Dimensionen FEB	30
5a	Indikatoren der Dimension „Offenheit und Neugier“	33
5b	Items der Dimension „Offenheit und Neugier“	34
6a	Indikatoren der Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“	35
6b	Items der Dimension „Engagement und Leistungsbereitschaft“	35
7a	Indikatoren der Dimension „Verlässlichkeit“	36
7b	Items der Dimension „Verlässlichkeit“	37
8a	Indikatoren der Dimension „Handlungsorientierung“	38
8b	Items der Dimension „Handlungsorientierung“	38
9a	Indikatoren der Dimension „Durchhaltevermögen“	39
9b	Items der Dimension „Durchhaltevermögen“	39
10a	Indikatoren der Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“	41
10b	Items der Dimension „Realitätsorientierung und Selbstreflexion“	41
11a	Indikatoren der Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“	43
11b	Items der Dimension „Belastbarkeit und Stressverarbeitung“	43
12a	Indikatoren der Dimension „Selbstwertgefühl“	44
12b	Items der Dimension „Selbstwertgefühl“	44
13	Attributionssystematik	45
14a	Indikatoren der Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“	46
14b	Items der Dimension „Attribuierung und Selbstwirksamkeit“	47
15a	Indikatoren der Dimension „Auftreten“	48
15b	Items der Dimension „Auftreten“	48
16a	Indikatoren der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“	49
16b	Items der Dimension „Kooperation und Teamfähigkeit“	49
17a	Indikatoren der Dimension „Planung und Organisation“	50
17b	Items der Dimension „Planung und Organisation“	50
18a	Indikatoren der Dimension „Lernfähigkeit“	52
18b	Items der Dimension „Lernfähigkeit“	52
19a	Indikatoren der Dimension „schulisches Umfeld“	53
19b	Items der Dimension „schulisches Umfeld“	53
20a	Indikatoren der Dimension „familiäres Umfeld“	53
20b	Items der Dimension „familiäres Umfeld“	54
21	Beschreibung der beiden Gruppen	54
22	Lehrstellenzusage der Gruppe A	55
23	Berufswünsche der Gruppe B	55
24	T-Test Offenheit und Neugier	59
25	T-Test Engagement und Leistungsbereitschaft	59
26	T-Test Verlässlichkeit	60
27	T-Test Handlungsorientierung	60
28	T-Test Durchhaltevermögen	61
29	T-Test Realitätsorientierung und Selbstreflexion	61
30	T-Test Belastbarkeit und Stressverarbeitung	61
31	T-Test Selbstwertgefühl	62
32	T-Test Attribuierung und Selbstwirksamkeit	62
33	T-Test Auftreten	63
34	T-Test Kooperation und Teamfähigkeit	63
35	T-Test Planung und Organisation	63
36	T-Test Lernfähigkeit	64
37	T-Test schulisches Umfeld	64
38	T-Test familiäres Umfeld	64

Abbildung-Nr.	Bezeichnung	Seite
1	Handlungskompetenzenmodell	6

Katja Jäger  
Dorfstrasse 3  
8305 Dietlikon  
044 834 01 46 / [KJaeger@gmx.ch](mailto:KJaeger@gmx.ch)

Dietlikon, 5. Januar 2005

«Schulhaus»  
«Anrede» «Vorname» «Name»  
«Strasse»  
«PLZ» «Ort»

### **Diplomarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie Zürich Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen FEB**

Sehr geehrter «Anrede» «Name»

Besten Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, bei der Studie meiner Diplomarbeit mitzumachen und den „Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen FEB„ durch Ihre SchülerInnen ausfüllen zu lassen.

- Der Fragebogen soll **bis spätestens Freitag, 21. Januar 2005**, möglichst während einer Schulstunde, in Einzelarbeit von den SchülerInnen ausgefüllt werden. Für das Beantworten des Fragebogens benötigen sie ca. 45 Minuten.
- In der Beilage finden Sie eine Codeliste. Durch die Codierung der Fragebogen ist die Anonymität der SchülerInnen gewährleistet. Auf der ersten Seite des Fragebogens ist oben rechts bereits der Code notiert. **Wichtig:** Bitte schreiben Sie auf der Liste hinter jedem Code den Namen der Schülerin, des Schülers hin. Bitte bewahren Sie diese Codeliste gut auf, sie ist wichtig für die Identifikation der SchülerInnen der zweiten Stichprobe im Juni 2005 (siehe letzter Punkt). Sonst kann keine Zuordnung mehr erfolgen!
- Damit alle an der Studie beteiligten Klassen ein möglichst standardisiertes Erhebungsszenario erfahren, sollen die SchülerInnen vor dem Ausfüllen der Fragebogen gemäss dem beiliegenden Instruktionsblatt instruiert werden.
- Bevor der Fragebogen ausgefüllt wird, sollen die SchülerInnen die Angaben auf der ersten Seite ausfüllen und die Instruktion lesen.
- Bitte senden Sie mir die ausgefüllten Fragebogen mit dem beiliegenden Rückantwortcouverts sobald als möglich zurück.
- Im Juni 2005 werde ich nochmals mit Ihnen Kontakt aufnehmen, um zu erfahren, welche SchülerInnen zu jenem Zeitpunkt noch keine Zusage für eine Lehrstelle haben oder sich aus der Notlage heraus für ein Brückenjahr (10. Schuljahr, Berufsintegrationsprogramm etc.) angemeldet haben. Bei jenen SchülerInnen ist auf der Liste der Code zu markieren (ankreuzen). Ich bitte Sie dann, mir Ende Juni die Codeliste (ohne Namen) zuzustellen.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Mithilfe und Ihr Engagement.

Mit freundlichen Grüssen

Katja Jäger

Beilage:

- Instruktionsblatt für die LehrerInnen
- Codeliste
- Fragebogen

## **Instruktionsblatt für die LehrerInnen**

Damit alle an der Studie beteiligten Klassen ein möglichst standardisiertes Erhebungsszenario erfahren, bitte ich Sie, den SchülerInnen vor dem Ausfüllen des Fragebogens folgende Worte mitzuteilen:

“Von den Ausbildenden in den Lehrbetrieben werden von euch bestimmte Voraussetzungen verlangt, damit ihr schliesslich eine Zusage für eine Lehrstelle bekommt. Neben dem Schulzeugnis, verschiedenen Tests oder Aufnahmeprüfungen spielen auch viele andere Fähigkeiten und persönliche Stärken eine wichtige Rolle, wie beispielsweise Offenheit und Neugier gegenüber Neuem, Leistungsbereitschaft oder das Durchhaltevermögen. Man nennt diese überfachliche Bildungskompetenzen. Überfachlich deshalb, weil es sich um Fähigkeiten handelt, die in unterschiedlichen Situationen und über alle Schulfächer hinweg wichtig sind.

Im Rahmen einer Diplomarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie in Zürich wurde ein Fragebogen entwickelt, welcher die wichtigsten dieser überfachlichen Kompetenzen erfassen soll. Um herauszufinden, welche dieser Kompetenzen den erfolgreichen Übertritt in eine berufliche Grundausbildung unterstützen, braucht es möglichst viele ausgefüllte Fragebogen, die dann statistisch ausgewertet werden. Dafür braucht es Eure Mithilfe. Die Auswertung der Fragen erfolgt anonym, das heisst, Ihr braucht keine Namen anzugeben.“

Katja Jäger  
Dorfstrasse 3  
8305 Dietlikon  
044 834 01 46 / [KJaeger@gmx.ch](mailto:KJaeger@gmx.ch)

Dietlikon, 1. Juni 2005

«Schulhaus»  
«Anrede» «Vorname» «Name»  
«Strasse»  
«PLZ» «Ort»

**Diplomarbeit an der Hochschule für Angewandte Psychologie Zürich  
Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB)  
Umfrage unter Sek-B/G-SchülerInnen**

Sehr geehrte «Anrede» «Name»

Wie in den Schreiben vom 5. Januar und 28. Februar 2005 angekündigt, wende ich mich im Rahmen meiner Studie nochmals an Sie.

Im Januar haben Sie durch Ihre Schülerinnen und Schüler den Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen (FEB) ausfüllen lassen. Die Daten habe ich unterdessen im Statistikprogramm erfasst. Wie vereinbart benötige ich nun die Codes derjenigen Jugendlichen, welche **zum heutigen Zeitpunkt noch auf der Lehrstellensuche sind** oder sich mangels einer Lehrstellenzusage für ein **10. Schuljahr, Auslandjahr, Sozialjahr, Berufsintegrationsprogramm, Verein Job etc.** angemeldet haben.

Die Codeliste mit den Namen der Jugendlichen ist in Ihrem Besitz. Am besten decken Sie die Namen der Jugendlichen auf der Liste ab, machen eine Kopie davon und markieren jene Codes (z.B. B12, B15) von denjenigen Schülerinnen und Schülern, auf welche die oben genannten Bedingungen zutreffen. Ich bitte Sie, mir **bis spätestens 10. Juni 2005** die Codeliste in beiliegendem Rückantwortcouvert zuzustellen.

Ich danke Ihnen herzlich für Ihre Mithilfe und Unterstützung. Ihren Schülerinnen und Schülern wünsche ich in der nach wie vor angespannten Lehrstellensituation viel Kraft und Durchhalte-  
wille bei der Suche nach einer schulischen oder beruflichen Anschlusslösung.

Mit freundlichen Grüssen

Katja Jäger

Bitte beantworte zuerst die folgenden Fragen oder kreuze das entsprechende Feld an. Lies danach die untenstehende Instruktion durch.

<b>Geschlecht:</b>	<input type="checkbox"/> weiblich	<b>Alter:</b> _____
	<input type="checkbox"/> männlich	
<b>ISF</b> (Integrative Schulungsform):	<input type="checkbox"/> Ja	<input type="checkbox"/> Nein
<b>Nationalität:</b> _____	Falls du aus dem Ausland kommst, seit wie vielen Jahren bist du in der Schweiz? _____	
<b>Noten</b> in deinem letzten Zeugnis:		
Deutsch:	_____	
Rechnen:	_____	
Französisch:	_____	
Englisch:	_____	
Realien:	_____	
Hast du bereits eine <b>definitive Zusage</b> für eine <b>Lehrstelle</b> erhalten?		
<input type="checkbox"/> <b>Ja</b>	Falls ja, in welchem Beruf? _____	
<input type="checkbox"/> <b>Nein</b>	Falls nein, was für Lehrstellen (Berufe) suchst du?	
	1.	_____
	2.	_____
	3.	_____

### Instruktion für das Ausfüllen des Fragebogens:

- Lies jede Frage sorgfältig durch. Verweile jedoch nicht zu lange bei einer Frage sondern entscheide dich spontan für **ein Feld** zum Ankreuzen.
- Überlege bei jeder Frage, in welchem Mass diese auf dich zutrifft:
  - Wenn du den Eindruck hast, dass eine Aussage **voll auf dich zutrifft**, dann kreuze das äusserste Feld rechts an: Trifft überhaupt nicht zu     Trifft voll zu
  - Wenn du der Ansicht bist, dass die Aussage **überhaupt nicht auf dich zutrifft**, dann kreuze das äusserste Feld links an: Trifft überhaupt nicht zu     Trifft voll zu
  - Wenn du denkst, dass die Feststellung **eher nicht auf dich zutrifft**, dann kreuze das zweite Feld von links an: Trifft überhaupt nicht zu     Trifft voll zu
  - Wenn du denkst, dass die Feststellung **eher auf dich zutrifft**, dann kreuze das zweite Feld von rechts an: Trifft überhaupt nicht zu     Trifft voll zu
- Wenn du irrtümlich eine unzutreffende Antwort angekreuzt hast und diese korrigieren möchtest, dann streiche die falsche Antwort deutlich durch und kreuze dann das tatsächlich zutreffende Feld an.
- **Beantworte jede Frage** – es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Überlege nicht, welche Beantwortung auf den ersten Blick einen bestimmten Eindruck von dir vermittelt, sondern stufe die Aussagen so ein, wie es für dich am ehesten zutrifft.

Wenn du mit dem Ausfüllen des Fragebogens fertig bist, **kontrolliere, ob du auch alle Fragen beantwortet hast**. Den ausgefüllten Fragebogen kannst du deiner Lehrerin oder deinem Lehrer zurückgeben. Auf dem Fragebogen brauchst du deinen Namen nicht aufzuführen – die Datenauswertung erfolgt **anonym**.

Vielen Dank für dein Engagement und deine Mithilfe.

Katja Jäger, Studentin an der Hochschule für Angewandte Psychologie Zürich

# Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen FEB

		<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>
1 Ohne die Hilfe meiner Eltern wäre die Zeit der Berufswahl für mich viel schwieriger verlaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Ohne Druck von aussen würde ich für die Schule wohl kaum etwas tun.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Wenn ich ein Ämtli oder einen Auftrag erledigen muss, dann mache ich das auch, ohne dass man mich nochmals daran erinnern muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Wenn mir ein paar Dinge nacheinander misslingen, habe ich Angst es nochmals zu versuchen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Ich muss zugeben, dass ich mich leicht ablenken lasse – auch wenn ich an einer wichtigen Aufgabe dran bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ich kann jemanden einige Stärken und Schwächen von mir aufzählen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 Ich kann meine Aufgaben gut einteilen, so dass ich mit allem rechtzeitig fertig werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Wenn ich im selben Moment zu viele verschiedene Aufträge erledigen muss, fühle ich mich rasch gestresst.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 Gefühle der Minderwertigkeit oder gar der Wertlosigkeit kenne ich nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Ständig kommt in meinem Leben irgendetwas dazwischen, so dass ich nicht so erfolgreich bin, wie ich es eigentlich sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Ich höre immer wieder, dass ich bei Erwachsenen mit meinem gepflegten Äusseren und meiner offenen Art gut ankomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 Wenn ich mit jemanden Streit habe, gehe ich dieser Person lieber aus dem Weg als mit ihr darüber zu diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 Ich weiss, auf welche Weise ich lernen muss, damit ich in der Prüfung eine gute Note erziele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 Mein(e) LehrerIn hilft mir und ermutigt mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 Wenn es zuhause Probleme gibt, können wir offen darüber diskutieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 Es wird mir schnell langweilig, wenn ich alleine bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 In der Schule mache ich nur das, was unbedingt sein muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 Es macht mir immer wieder Mühe, mich an Regeln zu halten, besonders wenn ich den Sinn nicht einsehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 Wenn mir Dinge nicht gleich gelingen, verkrampe ich mich und fühle mich wie blockiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 Ich kann mich gut über längere Zeit auf eine bestimmte Aufgabe konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 Ich bringe mich immer wieder mal in Situationen, in denen ich überfordert bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22 Bevor ich anfangen zu arbeiten, überlege ich mir immer zuerst, wie ich eine Aufgabe angehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 Wenn ich mich überfordert und gestresst fühle, vergesse ich leicht wichtige Aufgaben oder Termine.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 Ich weiss manchmal nicht, was an mir wertvoll oder gut sein könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 Ich höre immer wieder, dass andere Menschen mich charmant und hübsch finden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>



	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>
27 Gruppenarbeit bringt nichts, alleine arbeite ich schneller und besser.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28 Bei einem Thema erkenne ich rasch, um was geht, was wichtig ist und was ich weglassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 Wegen meinen LehrerInnen habe ich die Freude an der Schule verloren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 Zu Hause erzähle ich wenig von meinen Sorgen und von dem, was mich wirklich beschäftigt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31 Manchmal platze ich fast vor eigenen Ideen, die ich gerne in die Tat umsetzen möchte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32 Ich setze mir hohe Ziele und bin bereit, dafür auf vieles andere zu verzichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33 Man hat schon oft mit mir geschimpft, weil ich meine Aufgaben unsorgfältig oder gar nicht gemacht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34 Manchmal laufen so viele Dinge auf einmal schief, dass ich das Gefühl habe, überhaupt nichts mehr auf die Reihe zu kriegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35 Gefällt mir eine Arbeit nicht, so trödle ich und komme auf allerhand Ideen, die mich von der eigentlichen Aufgabe ablenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36 Ich kann mir gut vorstellen, welchen Beruf ich später ausüben möchte, weil ich weiss, dass er meinen Fähigkeiten entspricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37 Ich plane eine Aufgabe so, dass ich diese rechtzeitig beenden kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38 Stress macht mir nichts aus – ich mache einfach, was ich muss, und dann sieht man weiter!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39 Meistens werde ich dafür ausgewählt, eine Gruppenarbeit der Klasse vorzustellen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40 Wenn mir etwas daneben gegangen ist, zweifle ich stark an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41 Im Kontakt mit fremden Erwachsenen sage ich meistens nicht viel und halte mich zurück.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42 Es macht mir Mühe, mit Leuten zusammenzuarbeiten, welche die Dinge immer wieder anders sehen wie ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43 Texte und Aufgaben muss ich meistens mehrmals lesen, bis ich merke, um was es geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44 Ich glaube, dass meine MitschülerInnen mich nicht mögen so wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45 Ich finde, meine Eltern sind viel zu streng.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46 Wenn ich könnte, würde ich mir nur Aufgaben stellen, von denen ich im voraus weiss, dass ich sie sicher schaffen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47 Ich bin froh, wenn ich in der Schule nicht zu viel machen muss und man mich in Ruhe lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48 Ich freue mich, wenn ich etwas schnell erledigt habe, dabei ist mir die Sorgfalt nicht so wichtig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49 Es muss schon sehr viel schief laufen, bis ich einmal nicht mehr weiter weiss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50 Wenn ich etwas fertig machen muss, kämpfe ich mich durch, auch wenn es nicht so Spass macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51 Ich habe Berufswünsche, die meinen Fähigkeiten entsprechen und zu meinen Schulnoten passen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52 Ich finde es schwierig, meine Aufgaben so einzuteilen, dass ich nicht alles auf die letzte Minute erledigen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53 Auch wenn ich unter Stress stehe, kann ich gut abschalten und mich ablenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>

	Trifft überhaupt nicht zu			Trifft voll zu
54 Andere sind viel talentierter als ich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55 Wenn ich eine schwierige Arbeit beginne, bin ich zuversichtlich, dass ich sie erfolgreich zu Ende bringen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56 Meine FreundInnen sagen oft, dass ich Freude und eine gute Stimmung in die Gruppe bringe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57 In einer Gruppenarbeit habe ich Geduld, auch wenn andere Leute in der Gruppe nicht sofort verstehen um was es geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58 Wenn neue Themen in der Schule erklärt werden, brauche ich oft etwas länger bis ich es verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59 Ich habe das Gefühl, dass mein(e) LehrerIn meine Stärken kennt und diese fördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60 Ich unternehme gerne etwas mit meiner Familie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61 Wenn ich an einen neuen Ort komme, will ich als erstes sofort die fremde Umgebung erkunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62 Sicher könnte ich oft mehr leisten und bessere Arbeit machen; häufig möge ich mich aber einfach durch – es geht auch so!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63 Ich halte meine Schulsachen und meinen Schreibtisch stets gut organisiert und ordentlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64 Wenn eine unangenehme Arbeit vor mir liegt, schiebe ich den Beginn immer wieder hinaus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65 Auch in neuen und unbekanntem Situationen finde ich mich meistens gut zurecht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66 Ich arbeite einfach mal drauflos ohne mir zuvor zu überlegen, wie ich die Aufgabe angehen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67 Wenn ich persönlich verletzt werde, kann ich mich rasch auffangen und weiterarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68 Ich zweifle oft an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69 In einer Gruppenarbeit werde ich schnell ungeduldig, wenn andere schwer von Begriff sind und es mir zu langsam voran geht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70 Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich solange bei der betreffenden Lehrperson nach, bis ich es verstanden habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71 Ich glaube mein(e) LehrerIn sieht nur, was ich falsch mache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72 Meine Eltern streiten sich oft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73 Wenn ich mir selbständig aus Büchern oder über das Internet Informationen beschaffen soll, werde ich rasch müde und verliere die Lust daran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
74 In meinem Zimmer und in meinen Schulsachen herrscht ein Chaos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75 Es geschieht immer wieder, dass ich wichtige Arbeiten oder Prüfungsvorbereitungen erst im letzten Moment erledige.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76 Wenn ich unter Druck stehe und viel auf einmal erledigen muss, arbeite ich meistens schnell und auch gut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
77 Wenn mich jemand kritisiert, werde ich unsicher und beginne an mir selbst zu zweifeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
78 Es fällt mir leicht, direkt und offen auf Menschen zuzugehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
79 Oft muss ich etwas mehrmals hören oder lesen, um es behalten zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
80 Meine LehrerIn kann sich auf eine freundliche und bestimmte Art und Weise durchsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>

	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>
81		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
82		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
83		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
84		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
85		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
86		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
87		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
88		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
89		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
90		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
91		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
92		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
93		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
94		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
95		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
96		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
97		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
98		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
99		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
100		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
101		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
102		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
103		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
104		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
105		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
106		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
107		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>

	<b>Trifft überhaupt nicht zu</b>			<b>Trifft voll zu</b>
108 Ich wurde schon oft gerügt, weil ich Aufträge nicht so ausgeführt habe, wie man das von mir verlangt hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
109 Manchmal türmen sich die Probleme wie Berge vor mir auf und ich kann kaum mehr einen Ausweg sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
110 Wenn ich immer das gleiche machen muss, verliere ich rasch das Interesse an der Arbeit und gebe auf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
111 In einer fremden Stadt käme ich gut zurecht, könnte mich selbständig orientieren und wüsste, wie ich zu den benötigten Informationen käme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
112 Ich lege Wert auf einen gut organisierten Arbeitsplatz – hier befinden sich nur jene Dinge, die ich zum Lernen wirklich brauche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
113 Wenn ich eine Prüfung schreiben muss, bin ich ganz aufgeregt und weiss plötzlich die einfachsten Dinge nicht mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
114 Ich halte mich lieber zurück, wenn ich in einer Gruppe die Leute nicht kenne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
115 In Gruppenarbeiten kommt es immer wieder zu sinnlosen Diskussionen und Streitereien.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
116 Ich merke immer wieder, dass ich früher Gelerntes vergessen habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
117 In der Schule ist es mir nicht besonders wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
118 Meine Eltern helfen mir bei der Berufswahl, so dass mir das viel bringt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
119 Ich überlege ständig, was ich noch alles Spannendes unternehmen könnte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
120 Wenn mir etwas daneben gegangen ist, merke ich rasch, wie ich es beim nächsten Mal besser machen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
121 Wenn ich wählen kann, eine Arbeit noch besser zu machen oder mit FreundInnen einen freien Nachmittag zu geniessen, entscheide ich mich eher für den freien Nachmittag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
122 Es kann schon vorkommen, dass meine FreundInnen ein paar Minuten auf mich warten müssen, weil ich zu spät dran bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
123 Ich mache immer wieder die Erfahrung, dass mich andere Menschen anders einschätzen als ich mich selber sehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
124 Ich brauche viel Zeit, um über mich selbst und das Leben nachzudenken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
125 Ob ich eine gute Prüfung schreibe oder nicht, ist immer auch eine Glückssache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
126 Wenn ich etwas erreichen will, dann schaffe ich das auch, ich muss mich nur genügend dafür einsetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
127 Bei meinen FreundInnen genieße ich viel Vertrauen, weil ich sehr gut zuhören und verstehen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
128 Wenn ich mich in einer Gruppenarbeit genervt oder verärgert fühle, bin ich eher unsicher, ob überhaupt und wie ich eingreifen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
129 Es kann schon vorkommen, dass mir der gleiche Fehler zwei- oder dreimal hintereinander passiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
130 Bei meinen FreundInnen gelte ich als eine Person, die viele Dinge im Leben mit Begeisterung und Leidenschaft anpackt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Trifft  
überhaupt  
nicht zu**

**Trifft  
voll zu**

## Darstellung des Repertory Grid Interviews

<b>Erfolgreich</b>	<b>Weniger erfolgreich</b>
<i>Konstrukt</i>	<i>Kontrast</i>
<b>01 Offenheit und Neugier</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt sich interessiert und offen für neue Erfahrungen sowie an der Arbeit</li> <li>• Schreckt vor neuen Aufgaben und Lernthemen nicht zurück – sieht diese als Herausforderung</li> <li>• Geht unbeschwert auf neue Dinge zu, will erkunden und ausprobieren</li> <li>• Hat eigene Ideen und möchte diese umsetzen</li> <li>• Sucht nach Hintergründen, Begründungen, Erklärungen, will den Dingen auf den Grund gehen</li> <li>• Stellt Fragen und bringt sich in Gespräche mit fachlichem Inhalt ein</li> <li>• Verhält sich offen gegenüber Situationen oder Inputs</li> <li>• Sucht Herausforderungen und will die eigenen Grenzen erfahren</li> <li>• Zeigt sich bereit, den mit der Berufswahl einhergehenden Fragen nachzugehen</li> <li>• Informiert sich selbständig aus verschiedenen Informationsquellen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt sich desinteressiert und skeptisch gegenüber Neuem</li> <li>• Lässt sich nicht aus eigenem Antrieb auf neue Aufgaben und Lernthemen ein</li> <li>• Zeigt sich gehemmt und zurückhaltend im Kontakt mit neuen Dingen</li> <li>• Hat oftmals keine eigenen Ideen</li> <li>• Geht über die Dinge hinweg und gibt sich mit oberflächlichen Erklärungen zufrieden</li> <li>• Stellt keine Fragen an Fachpersonen</li> <li>• Kann oder will sich nicht auf eine Situation oder einen Input einlassen</li> <li>• Drückt sich vor Herausforderungen und gerät in neuen oder unbekanntenen Situationen rasch aus dem Konzept</li> <li>• Hat sich noch kaum mit der Berufswahl auseinandergesetzt</li> <li>• Nutzt ungern Informationsquellen, um neues Wissen zu erschliessen</li> </ul>
<b>02 Engagement und Leistungsbereitschaft</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Packt vieles mit Begeisterung und motiviert an</li> <li>• Steckt voller Tatendrang, lernt und handelt aus eigenem Antrieb</li> <li>• Zeigt ein gutes Arbeitsverhalten und ist bereit, auch unter Mehrfachbelastung einen hohen Einsatz zu leisten</li> <li>• Zeigt sich ehrgeizig; will die Sachen sehr gut machen und macht mehr als gefordert wird</li> <li>• Erledigt zuerst die Arbeit und widmet sich danach Freizeitaktivitäten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhält sich gleichgültig und ist schwierig zu motivieren</li> <li>• Verhält sich passiv, braucht den äusseren Anstoss</li> <li>• Lebt in den Tag hinein, weicht Forderungen aus und vermeidet Leistungssituationen</li> <li>• Zeigt nur den absolut notwendigen Minimaaleinsatz</li> <li>• Geht lieber Freizeitbeschäftigungen nach, als die Arbeit zu optimieren</li> </ul>
<b>03 Verlässlichkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt von sich aus Ämtli und Aufträge und erledigt sie zuverlässig</li> <li>• Erledigt die Arbeiten und Aufträge zuverlässig, sorgfältig und genau und achtet dabei auf einwandfreie Qualität. Überprüft die abgegebenen Arbeiten</li> <li>• Hält Ordnung und achtet auf Sauberkeit</li> <li>• Erscheint pünktlich zum vereinbarten Termin</li> <li>• Hält sich an Abmachungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Übernimmt nicht gerne Verantwortung und führt die Aufträge nicht so aus, wie sie verlangt wurden</li> <li>• Arbeitet unsorgfältig, gibt sich schnell zufrieden mit der Qualität der Arbeit und möchte die Dinge möglichst rasch erledigt haben. Überprüft die abgegebenen Arbeiten nicht nochmals</li> <li>• Ist eher unordentlich, das Chaos stört ihn/sie nicht</li> <li>• Kommt oft zu spät zu Terminen</li> <li>• Hält Vereinbarungen nicht ein</li> </ul>
<b>04 Handlungsorientierung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verkräftet Rückschläge und Misserfolge schnell und behält das Ziel im Auge</li> <li>• Kann mit Misserfolgen umgehen, arbeitet auch nach Rückschlägen effektiv</li> <li>• Kann auch negativen Situationen und Gefühlen eine positive Seite abgewinnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Macht sich grosse Sorgen, wenn ein paar Dinge nacheinander misslingen</li> <li>• Verkrampft sich und fühlt sich blockiert, wenn die Dinge nicht auf Anhieb gelingen</li> <li>• Bleibt am Problem haften, Gedankenkreisen, grübeln, denkt häufig negativ</li> </ul>

<b>Erfolgreich</b>	<b>Weniger erfolgreich</b>
<b>Konstruktrol</b>	<b>Kontrastrol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Findet Handlungsalternativen, wenn die Dinge nicht wie geplant laufen, bleibt aktiv und setzt um</li> <li>• Sucht nach Ideen und denkt lösungsorientiert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat das Gefühl die Kontrolle zu verlieren, wenn zuviel aufs Mal schief läuft</li> <li>• Sieht in vielem ein Problem und findet keine Lösung</li> </ul>
<b>05 Durchhaltevermögen</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bleibt über einen längeren Zeitraum auch bei mühsamen oder langwierigen Arbeiten dran</li> <li>• Führt notwendige Dinge zu Ende, auch wenn sie keinen Spass bereiten</li> <li>• Arbeitet konzentriert und fokussiert, ist nicht leicht ablenkbar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zeigt Ausweich- und Vermeidungsverhalten, wenn eine Aufgabe zu schwierig ist, zu langwierig erscheint oder sich immer wieder wiederholt</li> <li>• Handelt nach dem Lustprinzip, mangelnde Fähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben</li> <li>• Lässt sich bei der Arbeit leicht ablenken</li> </ul>
<b>06 Realitätsorientierung und Selbstreflexion</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann die Situation und sich selbst angemessen einschätzen</li> <li>• Kann die eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen einschätzen und benennen</li> <li>• Reflektiert das eigene Verhalten und übt auch Selbstkritik</li> <li>• Kann die Situation einschätzen, setzt sich mit dem was um ihn/sie herum passiert auseinander und hat das eigene Handeln unter Kontrolle</li> <li>• Geht kalkulierte Risiken ein</li> <li>• Findet sich in neuen und unbekanntem Situationen gut zurecht, weiss sich zu helfen</li> <li>• Die Berufswünsche passen zu den eigenen Interessen, Fähigkeiten und stimmen mit den Schulleistungen überein</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mangelnde Selbsteinschätzung; überfordert sich mit hohen Ansprüchen oder kann die Realität nicht angemessen einschätzen</li> <li>• Kann die eigenen Stärken, Schwächen, Interessen und Neigungen wenig oder gar nicht einschätzen und benennen</li> <li>• Reflektiert sich selbst nicht und verfügt über eine mangelnde Selbstkritik</li> <li>• Lebt in einer eigenen Welt, ist gefangen von dem, was ihn/sie gerade beschäftigt; das was in der Situation abgeht, geht an ihm/ihr vorbei</li> <li>• Sieht die Gefahren und Schwierigkeiten nicht</li> <li>• Findet sich in neuen und unbekanntem Situationen schlecht zurecht, ist auf Hilfe angewiesen</li> <li>• Die Berufswünsche passen nicht mit den Schulleistungen und den Fähigkeiten, Interessen überein</li> </ul>
<b>07 Belastbarkeit und Stressverarbeitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Setzt auch unter Mehrfachbelastung Prioritäten, arbeitet effizient und zielorientiert, behält einen „kühlen“ Kopf</li> <li>• Arbeitet auch in Stresssituationen und unter Belastung qualitativ und quantitativ gut</li> <li>• Zeigt psychische und physische Gesundheit</li> <li>• Behält auch in Prüfungssituationen einen klaren Kopf und ein normales Leistungsniveau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verliert unter Mehrfachbelastung rasch an Übersicht, agiert ziel- und kopflos und sieht keine Lösungen mehr</li> <li>• In Stresssituationen und unter Belastung leidet die Arbeitsqualität und –quantität</li> <li>• Zeigt Anzeichen depressiver Verstimmung</li> <li>• Leidet an Prüfungsangst</li> </ul>
<b>08 Selbstwertgefühl</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wirkt selbstsicher und ist mit sich selbst zufrieden</li> <li>• Sachliche Kritik wird nicht als persönlichen Angriff aufgefasst</li> <li>• Steht zum eigenen Standpunkt und macht sich nicht abhängig von den Meinungen anderer</li> <li>• Fühlt sich in Gruppen mit unbekanntem Personen wohl</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat Mühe sich zu akzeptieren, fühlt sich nutzlos und hat das Gefühl weniger wertvoll als andere zu sein.</li> <li>• Durch sachliche Kritik lässt er/sie sich schnell verunsichern und beginnt an sich selbst zu zweifeln</li> <li>• Schliesst sich oftmals der Meinung anderer an, aus Angst, den eigenen Standpunkt zu vertreten</li> <li>• Hält sich in Gruppen mit unbekanntem Personen eher zurück</li> </ul>
<b>09 Attribuierung und Selbstwirksamkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht die Ursachen für Misserfolge auch bei sich selbst</li> <li>• Hat Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die eigene Wirksamkeit</li> <li>• Sucht die Gründe für Erfolge primär bei sich selbst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht die Probleme oder den Grund der Misserfolge oft bei den anderen: „es wurde in der Schule nicht richtig erklärt, der Ausbilder hatte keine Zeit, der Lehrmeister mag mich nicht“ etc.</li> <li>• Zweifelt an sich, den eigenen Fähigkeiten und der eigenen Wirksamkeit</li> <li>• Schreibt Erfolge primär günstigen äusseren Umständen oder dem Zufall zu</li> </ul>

<b>Erfolgreich</b>	<b>Weniger erfolgreich</b>
<b>Konstrukt<span>pol</span></b>	<b>Kontrast<span>pol</span></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Traut sich zu, mit entsprechendem Einsatz und Willen auch anspruchsvolle Ziele im Leben zu erreichen</li> <li>• Beeinflusst das eigene Leben bewusst und durch proaktives Handeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sieht Erfolge im eigenen Leben vor allem von aussen gesteuert</li> <li>• Vertritt die Meinung, das eigene Schicksal kaum beeinflussen zu können und bleibt deshalb passiv</li> </ul>
<b>10 Auftreten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat den „richtigen Ton“ und ist anständig gegenüber anderen</li> <li>• Trägt gepflegte Kleidung und schaut auf sein/ihr Äusseres</li> <li>• Sympathisches und offenes Auftreten</li> <li>• Strahlt Optimismus und Zuversicht aus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist frech und unanständig gegenüber anderen</li> <li>• Unangemessene Kleidung, auf die äussere Erscheinung wird wenig Wert gelegt</li> <li>• Extreme Schüchternheit – sagt nichts von sich aus</li> <li>• Neigt zu einer pessimistischen Haltung</li> </ul>
<b>11 Kooperation und Teamfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann sich gut in einem Team anpassen und profitiert gerne vom Fachwissen der anderen Personen</li> <li>• Ist hilfsbereit</li> <li>• Verhält sich kooperativ im Team und sucht den Konsens</li> <li>• Berücksichtigt übergeordnete Interessen, engagiert sich im Team und trägt zur gemeinsamen Zielerreichung bei</li> <li>• Kann sich einbringen oder zurücknehmen je nach Situation</li> <li>• Löst Konflikte konstruktiv</li> <li>• Hört zu, denkt mit und lässt sich von Beiträgen und Meinungen der anderer anregen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integriert sich schlecht in ein Team mit Fachspezialisten, welche der auszubildenden Person wertvolles Fachwissen vermitteln könnten</li> <li>• Hilft nicht von sich aus</li> <li>• Arbeitet lieber alleine und sucht nicht von sich aus den Kontakt zu seinen KollegInnen</li> <li>• Gibt auf die Interessen und das Tempo der anderen wenig acht, sondern will primär seine eigenen Anliegen durchbringen und die Gruppe dominieren</li> <li>• Weiss alles besser, mangelndes Feingefühl für die Bedürfnisse der anderen</li> <li>• Geht Konflikten lieber aus dem Weg, als diese zu lösen</li> <li>• Interessiert sich wenig für die Meinung und Beiträge der anderen und hat wenig Verständnis dafür. Stellt die eigene Sichtweise in den Vordergrund</li> </ul>
<b>12 Planung und Organisation</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arbeitet systematisch, erkennt und setzt Prioritäten</li> <li>• Plant genau und im vornherein, wie die Aufgabe am besten gelöst werden soll</li> <li>• Hat eine Agenda und führt diese nach, damit Termine nicht vergessen gehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Findet es schwierig, Prioritäten zu setzen sowie eine sinnvolle Ordnung in anfallende Arbeiten zu bringen</li> <li>• Arbeitet einfach mal drauflos, ohne sich vorher zu überlegen, wie die Aufgabe am besten angegangen werden soll</li> <li>• Verfügt über keine Agenda, lebt einfach in den Tag hinein</li> </ul>
<b>13 Lernfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwickelt eigene Lösungsansätze und –ideen</li> <li>• Versteht die Zusammenhänge und kann Neues mit bisher Gelerntem verknüpfen</li> <li>• Nimmt selbständig zweckmässige Korrekturen vor</li> <li>• Hat ein Auge für das Wesentliche, erkennt und versteht die Zusammenhänge und Prinzipien</li> <li>• Lernt strukturiert</li> <li>• Fasst leicht auf, verarbeitet systematisch</li> <li>• Vergisst nicht so schnell etwas, sondern kann es sich merken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann nicht selber Lösungsansätze entwickeln</li> <li>• Hat Mühe neues Wissen mit bisher Gelerntem zu verknüpfen und die Zusammenhänge zu sehen</li> <li>• Vergisst Instruktionen und Korrekturvorschläge und verfällt immer wieder in gewohnte, unzweckmässige Muster</li> <li>• Hat Mühe, das Wesentliche zu sehen sowie die Prinzipien und Zusammenhänge zu erkennen und zu verstehen</li> <li>• Verfügt über keine Lernsystematik</li> <li>• Muss etwas mehrmals lesen oder hören, um etwas behalten zu können</li> <li>• Vergisst schnell wieder etwas</li> </ul>

<b>Erfolgreich</b>	<b>Weniger erfolgreich</b>
<i><b>Konstrukt</b></i> <b>pol</b>	<i><b>Kontrast</b></i> <b>pol</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merkt, was nicht verstanden wurde und kann Fragen formulieren</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhält sich gleichgültig und oberflächlich gegenüber Lerninhalten</li> </ul>
<b>14 Selbständigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erledigt Arbeiten selbständig und ohne Fremdhilfe</li> <li>• Denkt mit und kommt mit eigenen Ideen und Vorschlägen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fehlende Selbständigkeit, ist stets auf Hilfe von aussen angewiesen</li> <li>• Lässt andere für sich denken</li> </ul>
<b>15 Kritikfähigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann zu den eigenen Fehlern stehen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kann Fehler nicht zugeben, weist Kritik zurück</li> </ul>
<b>16 Schulisches Umfeld</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich im schulischen Umfeld wohl, geht gerne zur Schule</li> <li>• Erhält durch die Lehrkräfte viel Unterstützung, wird ermutigt und gefördert</li> <li>• Erlebt zusammen mit den SchulkameradInnen eine tolle Zeit</li> <li>• Erlebt in der Schule eine auf Vertrauen basierende Lernatmosphäre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fühlt sich unwohl im schulischen Umfeld, geht nicht gerne zur Schule</li> <li>• Die Lehrkräfte haben die Freude am Lernen ziemlich verdorben</li> <li>• Wird oft gehänselt und findet den Anschluss zu den anderen SchulkameradInnen nicht</li> <li>• Es herrscht ein autoritärer Erziehungsstil in der Schule</li> </ul>
<b>17 Familiäres Umfeld</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhält Unterstützung und Hilfestellung im Berufswahlprozess von den Eltern</li> <li>• Konflikte in der Familie werden auf konstruktive Weise ausdiskutiert</li> <li>• Die Beziehung der Eltern zueinander ist ausgeglichen und harmonisch</li> <li>• Fühlt sich wohl und akzeptiert in der Familie</li> <li>• Die Eltern hören zu, helfen bei Problemen weiter und unterstützen bei Entscheidungen</li> <li>• Hat Vertrauen zu den Eltern und fühlt sich von ihnen ernst genommen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Eltern interessieren sich nicht oder wenig für die Berufswahl der Jugendlichen</li> <li>• Konflikte in der Familie werden nicht direkt angesprochen, sondern verschwiegen</li> <li>• Die Eltern streiten sich oft</li> <li>• Die Eltern erziehen streng und haben hohe Anforderungen an ihre Kinder</li> <li>• Fühlt sich oft allein gelassen von den Eltern. Wenn sie sich einmischen, dann steht vor allem Kritik im Vordergrund</li> <li>• Wendet sich bei Sorgen oder Problemen zuletzt an die Eltern</li> </ul>



## Codierungshandbuch SPSS

Reihenfolge	Was ?	Schlüssel fürs SPSS
1.	Code	A1, C2 etc. (entsprechend dem Code auf dem FEB)
2.	Geschlecht	1 = weiblich, 2 = männlich
3.	Alter	Alter in Jahren
4.	ISF	1 = ja, 2 = nein
5.	Nationalität	1 = Schweiz, 2 = ex. Jugoslawien, 3 = Türkei, 4 = Italien & Portugal, 5 = Vietnam, Philippinen, Indien, Sri Lanka, 6 = Afrika, 7 = Tschechien, 8 = Brasilien, 10 = Deutschland, Österreich
6.	Anzahl Jahre in CH	Nennung 0 wenn Nationalität Schweiz, ansonsten Anzahl Jahre gemäss Nennung
7.	Deutsch	Note gemäss Nennung
8.	Rechnen	Note gemäss Nennung
9.	Französisch	Note gemäss Nennung
10.	Englisch	Note gemäss Nennung
11.	Realien	Note gemäss Nennung
12.	Lehrstellenzusage?	Ja = 1, Nein Januar = 2, Nein Juni = 3
13.	Grad der Realität der Berufswahl	<p>Ob ein Beruf realistisch ist oder nicht, wird den Anforderungen des jeweiligen Berufes von der CD-Rom „Berufswahlkompass 2004“ vom SVB entnommen. Zusätzlich wird noch das Notenbild studiert. Steht unter Anforderungen z.B. sehr gute Kenntnisse in Mathematik, dann sollten diese Note auch entsprechend gut sein, damit die Berufswahl realistisch ist.</p> <p>Wenn noch <b>keine Lehrstellenzusage</b> vorliegt:</p> <p>Sind alle 3 Berufsnennungen realistisch = Code 1 <i>sehr realistisch</i></p> <p>Sind 2 Berufsnennungen realistisch und 1 unrealistisch = Code 2 <i>realistisch</i></p> <p>Ist 1 Berufsnennung realistisch und 2 unrealistisch = Code 3 <i>unrealistisch</i></p> <p>Sind 3 Berufsnennungen unrealistisch und 1 realistisch = Code 4 <i>sehr unrealistisch</i></p> <p>Werden nur 2 Berufe genannt, dann gilt Folgendes:</p> <p>1 Nennung ist realistisch, die andere unrealistisch = Code 2 für realistisch.</p> <p>Sind beide Nennungen realistisch = Code 1 für sehr realistisch.</p> <p>Sind beide Nennungen unrealistisch = Code 4 für sehr unrealistisch</p> <p>Liegt bereits eine <b>Lehrstellenzusage</b> vor:</p> <p>Es wird gemäss Anforderungsprofil und Noten entschieden, ob die Berufswahl realistisch oder unrealistisch war. Zuteilung Code 1-4 wie oben.</p>

# Fragebogen zur Erfassung überfachlicher Bildungskompetenzen FEB; Trennschärfekoeffizient und Häufigkeitsverteilung; Resultate aus dem Pretest

Kantons-+Primarsch. Kantonsschule Primarschule

-- - + ++ -- - + ++ -- - + ++

## 01 Offenheit und Neugier

F1	0.62	0.0%	9.6%	50.4%	38.4%	0.63	0.0%	13.5%	67.5%	18.0%	0.50	0.0%	5.3%	31.8%	63.6%	Ich mag es, immer wieder neue Dinge auszuprobieren, die ich bisher noch nicht gekannt habe.
F23	0.29	2.4%	4.8%	40.8%	50.4%	0.25	4.5%	9.0%	54.0%	31.5%	0.07	0.0%	0.0%	26.5%	74.2%	Ich liebe es, ständig neue Dinge kennenzulernen und mich mit neuen Themen zu befassen.
F48	0.41	4.8%	2.4%	19.2%	72.0%	0.33	9.0%	4.5%	27.0%	58.5%	0.53	0.0%	0.0%	10.6%	90.1%	Es gibt so vieles in meinem Leben, das mich interessiert!
F77	0.51	4.8%	14.4%	43.2%	36.0%	0.63	9.0%	13.5%	36.0%	40.5%	0.33	0.0%	15.9%	53.0%	31.8%	<b>Ich überlege ständig, was ich noch alles Spannendes unternehmen könnte.</b>
F107	0.16	7.2%	19.2%	43.2%	28.8%	0.33	9.0%	22.5%	31.5%	36.0%	-0.10	5.3%	15.9%	58.3%	21.2%	Es gibt so vieles, was ich gerne einmal ausprobieren möchte – ich habe einfach nicht genügend Zeit dafür.
F132	0.36	12.0%	40.8%	40.8%	4.8%	0.52	9.0%	45.0%	40.5%	4.5%	0.22	15.9%	37.1%	42.4%	5.3%	In neuen Situation fühle ich mich unsicher und habe Angst, etwas falsch zu machen.
F160	-0.06	9.6%	21.6%	19.2%	48.0%	-0.09	9.0%	22.5%	13.5%	54.0%	0.01	10.6%	21.2%	26.5%	42.4%	Für mich hat der Tag immer zu wenige Stunden, weil ich nie alles machen kann, was mich interessiert.
F182	0.36	31.2%	21.6%	28.8%	16.8%	0.32	31.5%	13.5%	36.0%	18.0%	0.39	31.8%	31.8%	21.2%	15.9%	<b>Es wird mir schnell langweilig, wenn ich alleine bin.</b>
F204	0.14	7.2%	21.6%	40.8%	28.8%	0.20	4.5%	22.5%	36.0%	36.0%	-0.02	10.6%	21.2%	47.7%	21.2%	Ich ändere ungern Dinge, an die ich mich einmal gewöhnt habe.
F227	0.33	4.8%	28.8%	43.2%	21.6%	0.10	4.5%	31.5%	45.0%	18.0%	0.58	5.3%	26.5%	42.4%	26.5%	<b>Manchmal platze ich fast vor eigenen Ideen, die ich gerne in die Tat umsetzen möchte.</b>
F246	0.31	4.8%	4.8%	28.8%	60.0%	0.40	4.5%	4.5%	31.5%	58.5%	0.24	5.3%	5.3%	26.5%	63.6%	Es bereitet mir Spass, Neues an mir selbst zu entdecken und zu erkennen, was ich alles kann.
F270	0.64	16.8%	40.8%	26.4%	14.4%	0.53	4.5%	40.5%	27.0%	27.0%	0.71	31.8%	42.4%	26.5%	0.0%	<b>Wenn ich könnte, würde ich mir nur Aufgaben stellen, von denen ich im voraus weiss, dass ich sie sicher schaffen werde.</b>
F283	0.44	12.0%	21.6%	43.2%	21.6%	0.38	9.0%	27.0%	45.0%	18.0%	0.53	15.9%	15.9%	42.4%	26.5%	<b>Wenn ich an einen neuen Ort komme, will ich als erstes sofort die fremde Umgebung erkunden.</b>
F255	0.12	2.4%	0.0%	36.0%	60.0%	0.12	0.0%	0.0%	49.5%	49.5%	0.08	5.3%	0.0%	21.2%	74.2%	Ich möchte Dinge, die mich interessieren, besser kennenlernen und erforschen.
F240	0.21	4.8%	48.0%	31.2%	14.4%	0.02	0.0%	40.5%	36.0%	22.5%	0.25	10.6%	58.3%	26.5%	5.3%	In der Schule bin ich froh, wenn ich mich nicht zu genau mit einem einzelnen Thema befassen muss.
F212	0.21	7.2%	16.8%	26.4%	48.0%	0.09	4.5%	13.5%	36.0%	45.0%	0.39	10.6%	21.2%	15.9%	53.0%	Ich liebe es, mich und meine Umgebung positiv zu verändern.
F194	0.12	4.8%	24.0%	38.4%	31.2%	0.10	0.0%	36.0%	45.0%	18.0%	0.03	10.6%	10.6%	18.0%	47.7%	Es fällt mir leicht, aus Büchern, über das Internet oder durch Gespräche gezielt Informationen zu beschaffen.
F170	0.47	40.8%	40.8%	12.0%	4.8%	0.44	27.0%	54.0%	9.0%	9.0%	0.42	58.3%	26.5%	15.9%	0.0%	<b>Wenn ich mir selbständig aus Büchern oder über das Internet Informationen beschaffen soll, werde ich rasch müde und verliere die Lust daran.</b>
F147	0.27	19.2%	33.6%	31.2%	14.4%	0.08	36.0%	22.5%	27.0%	13.5%	0.45	0.0%	47.7%	37.1%	15.9%	Ich habe mich ausgiebig mit verschiedenen Berufen bzw. Ausbildungen befasst und Schnupperlehren absolviert.
F121	0.74	4.8%	21.6%	33.6%	38.4%	0.79	9.0%	27.0%	31.5%	31.5%	0.61	0.0%	15.9%	37.1%	47.7%	<b>Ich habe mich gerne damit beschäftigt, einen passenden Beruf bzw. eine Ausbildung für mich zu finden.</b>
F92	0.44	60.0%	21.6%	16.8%	0.0%	0.27	49.5%	31.5%	18.0%	0.0%	0.60	74.2%	10.6%	15.9%	0.0%	Einen Beruf zu wählen stinkt mir, aber es bleibt mir ja nichts Anderes übrig.
F63	0.40	2.4%	16.8%	57.6%	21.6%	0.27	4.5%	27.0%	58.5%	9.0%	0.39	0.0%	5.3%	58.3%	37.1%	<b>Wenn ich auf etwas Neues stosse, frage ich den Leuten solange Löcher in den Bauch, bis ich verstehe, worum es geht.</b>
F34	-0.06	45.6%	43.2%	7.2%	2.4%	-0.06	54.0%	31.5%	13.5%	0.0%	0.00	37.1%	58.3%	0.0%	5.3%	Eigentlich gibt es kaum Berufe oder Tätigkeiten, welche mich wirklich interessieren.
F16	0.47	12.0%	36.0%	40.8%	9.6%	0.64	22.5%	36.0%	31.5%	9.0%	0.56	0.0%	37.1%	53.0%	10.6%	<b>Ich weiss nicht recht, wie ich mich über Berufe informieren und wie ich Berufe vergleichen kann.</b>

## 02 Engagement und Leistungsbereitschaft

F2	0.29	0.0%	31.2%	50.4%	16.8%	0.11	0.0%	36.0%	49.5%	13.5%	0.45	0.0%	26.5%	53.0%	21.2%	Ich brauche niemanden, der mir sagt, was ich zu tun habe – ich weiss, was ansteht und erreiche selbständig die gesteckten Ziele.
F24	0.65	31.2%	40.8%	19.2%	7.2%	0.65	22.5%	45.0%	18.0%	13.5%	0.65	42.4%	37.1%	21.2%	0.0%	<b>Ohne Druck von aussen würde ich für die Schule wohl kaum etwas tun.</b>
F49	0.30	0.0%	4.8%	36.0%	57.6%	0.20	0.0%	9.0%	36.0%	54.0%	0.39	0.0%	0.0%	37.1%	63.6%	Ich setze mich leidenschaftlich für Dinge ein, die mir wichtig sind.
F78	0.11	0.0%	2.4%	28.8%	67.2%	0.25	0.0%	4.5%	27.0%	67.5%	-0.12	0.0%	0.0%	31.8%	68.9%	Wenn mir etwas wichtig ist, dann setze ich alles daran, es zu erreichen.
F108	0.12	64.8%	21.6%	9.6%	2.4%	0.33	67.5%	31.5%	0.0%	0.0%	0.40	63.6%	10.6%	21.2%	5.3%	Für die Schule will ich nicht zuviel machen, weil ich sonst als Streber gelte.
F133	-0.69	28.8%	33.6%	28.8%	7.2%	-0.72	9.0%	45.0%	31.5%	13.5%	-0.46	53.0%	21.2%	26.5%	0.0%	Aufwendigen Arbeiten weiche ich lieber aus.
F161	0.46	52.8%	36.0%	9.6%	0.0%	0.48	40.5%	45.0%	13.5%	0.0%	0.26	68.9%	26.5%	5.3%	0.0%	In der Schule habe ich fast keine Ziele, die mir wichtig sind.
F183	0.67	26.4%	31.2%	19.2%	21.6%	0.56	9.0%	36.0%	31.5%	22.5%	0.73	47.7%	26.5%	5.3%	21.2%	<b>In der Schule mache ich nur das, was unbedingt sein muss.</b>
F205	0.65	7.2%	36.0%	33.6%	21.6%	0.49	13.5%	49.5%	27.0%	9.0%	0.56	0.0%	21.2%	42.4%	37.1%	<b>Ich setze mir hohe Ziele und bin bereit, dafür auf vieles andere zu verzichten.</b>
F228	0.18	4.8%	21.6%	45.6%	26.4%	-0.13	4.5%	22.5%	45.0%	27.0%	0.67	5.3%	21.2%	47.7%	26.5%	Ich habe viele Ideen, die mich begeistern und die ich unbedingt umsetzen will.
F247	0.70	26.4%	40.8%	19.2%	12.0%	0.68	13.5%	45.0%	27.0%	18.0%	0.60	42.4%	42.4%	10.6%	5.3%	<b>Ich bin froh, wenn ich in der Schule nicht zu viel machen muss und man mich in Ruhe lässt.</b>
F271	0.74	36.0%	21.6%	31.2%	9.6%	0.60	13.5%	27.0%	40.5%	18.0%	0.68	63.6%	15.9%	21.2%	0.0%	<b>Sicher könnte ich oft mehr leisten und bessere Arbeit machen; häufig möge ich mich aber einfach durch – es geht auch so!</b>
F284	0.51	14.4%	24.0%	28.8%	31.2%	0.25	9.0%	4.5%	31.5%	54.0%	0.29	21.2%	47.7%	26.5%	5.3%	<b>Wenn ich wählen kann, eine Arbeit noch besser zu machen oder mit Freunden einen freien Nachmittag zu geniessen, entscheide ich mich eher für den freien Nachmittag.</b>
F290	0.20	26.4%	45.6%	16.8%	9.6%	0.26	31.5%	49.5%	4.5%	13.5%	0.04	21.2%	42.4%	31.8%	5.3%	Ich bin ehrgeizig und will viel leisten, um zu den besten meiner Klasse zu gehören.
F256	0.45	0.0%	19.2%	45.6%	33.6%	0.50	0.0%	22.5%	49.5%	27.0%	0.41	0.0%	15.9%	42.4%	42.4%	Ich kenne meine schulischen Schwächen und setze alles daran, diese zu verbessern.
F241	0.05	64.8%	21.6%	7.2%	4.8%	0.17	76.5%	4.5%	9.0%	9.0%	-0.18	53.0%	42.4%	5.3%	0.0%	Ich ertrage es schlecht, wenn andere bessere Noten haben als ich.
F213	0.62	9.6%	40.8%	26.4%	21.6%	0.46	18.0%	54.0%	22.5%	4.5%	0.42	0.0%	26.5%	31.8%	42.4%	<b>Für die Schule arbeite ich oft mehr als nötig.</b>
F195	0.75	43.2%	28.8%	14.4%	12.0%	0.73	31.5%	31.5%	13.5%	22.5%	0.77	58.3%	26.5%	15.9%	0.0%	<b>Bei meinen FreundInnen gelte ich eher als Minimalist, weil ich selten mehr mache, als unbedingt nötig ist.</b>
F171	0.14	14.4%	36.0%	38.4%	9.6%	0.05	18.0%	36.0%	36.0%	9.0%	0.18	10.6%	37.1%	42.4%	10.6%	In einer Arbeitsgruppe übernehme ich meist die Führung und mache Vorschläge, was als nächstes zu tun ist.
F148	0.58	45.6%	31.2%	12.0%	9.6%	0.46	22.5%	45.0%	13.5%	18.0%	0.38	74.2%	15.9%	10.6%	0.0%	In Gruppenarbeiten warte ich lieber auf die Ideen der anderen.
F122	0.14	43.2%	31.2%	12.0%	12.0%	0.31	54.0%	18.0%	13.5%	13.5%	0.10	31.8%	47.7%	10.6%	10.6%	Man wirft mir immer mal wieder vor, dass ich mit meinen Leistungen zu schnell zufrieden sei.
F93	0.14	26.4%	48.0%	16.8%	7.2%	0.09	22.5%	45.0%	18.0%	13.5%	-0.16	31.8%	53.0%	15.9%	0.0%	Meine Freizeit ist mir viel wichtiger als die Schule.
F64	0.68	36.0%	36.0%	24.0%	2.4%	0.68	18.0%	45.0%	31.5%	4.5%	0.52	58.3%	26.5%	15.9%	0.0%	Eigentlich nehme ich die Schule nicht besonders ernst, andere Dinge im Leben sind mir viel wichtiger!
F35	0.82	24.0%	33.6%	36.0%	4.8%	0.70	45.0%	40.5%	13.5%	0.0%	0.70	0.0%	26.5%	63.6%	10.6%	<b>Wenn es in der Schule darum geht, einen zusätzlichen Auftrag zu übernehmen, melde ich mich gerne freiwillig.</b>
F17	0.33	45.6%	31.2%	19.2%	2.4%	0.27	49.5%	27.0%	18.0%	4.5%	0.65	42.4%	37.1%	21.2%	0.0%	Man sagt von mir, dass ich die Schule nicht besonders ernst nehme und mir alles andere wichtiger sei als das Lernen.



F112	0.42	2.4%	14.4%	31.2%	50.4%	0.42	0.0%	18.0%	36.0%	45.0%	0.59	5.3%	10.6%	26.5%	58.3%	Ich kann jemanden einige Stärken und Schwächen von mir aufzählen.
F137	0.16	14.4%	19.2%	36.0%	28.8%	0.34	18.0%	22.5%	36.0%	22.5%	0.04	10.6%	15.9%	37.1%	37.1%	Vor dem Einschlafen denke ich oft darüber nach, was während des Tages gewesen ist und was ich gemacht habe.
F162	0.50	16.8%	48.0%	21.6%	12.0%	0.35	13.5%	45.0%	27.0%	13.5%	0.63	21.2%	53.0%	15.9%	10.6%	Ich bringe mich immer wieder mal in Situationen, in denen ich überfordert bin.
F185	0.41	48.0%	31.2%	9.6%	9.6%	0.33	45.0%	36.0%	9.0%	9.0%	0.56	53.0%	26.5%	10.6%	10.6%	Eigentlich weiss ich nicht recht, was ich wirklich kann und was nicht.
F206	0.53	12.0%	38.4%	21.6%	26.4%	0.52	9.0%	45.0%	18.0%	27.0%	0.48	15.9%	31.8%	26.5%	26.5%	Ich kann mir gut vorstellen, welchen Beruf ich später ausüben möchte, weil ich weiss, dass er meinen Fähigkeiten entspricht.
F232	0.11	19.2%	36.0%	28.8%	14.4%	0.05	13.5%	36.0%	27.0%	22.5%	0.23	26.5%	37.1%	31.8%	5.3%	Ich mache immer wieder die Erfahrung, dass mich andere Menschen anders einschätzen als ich mich selber sehe.
F274	0.00	28.8%	36.0%	31.2%	2.4%	-0.07	31.5%	40.5%	22.5%	4.5%	0.25	26.5%	31.8%	42.4%	0.0%	Ich mache immer wieder die Erfahrung, dass andere mich auf Eigenschaften oder Verhaltensweisen aufmerksam machen, die ich bei mir selbst gar nicht bemerkt habe.
F260	0.19	9.6%	38.4%	31.2%	19.2%	0.17	13.5%	40.5%	27.0%	18.0%	0.27	5.3%	37.1%	37.1%	21.2%	Ich habe mich mit verschiedenen Berufen auseinandergesetzt und weiss genau, worum es dabei geht.
F217	0.55	4.8%	12.0%	52.8%	28.8%	0.40	9.0%	0.0%	54.0%	36.0%	0.62	0.0%	26.5%	53.0%	21.2%	Ich habe Berufswünsche, die meinen Fähigkeiten entsprechen und zu meinen Schulnoten passen.
F173	0.08	14.4%	14.4%	55.2%	14.4%	-0.05	22.5%	4.5%	54.0%	18.0%	0.20	5.3%	26.5%	58.3%	10.6%	Ich habe einige Berufe sorgfältig erkundet und weiss genau, was dort gefordert wird und ob ich die Voraussetzungen erfülle.
F151	0.24	0.0%	4.8%	60.0%	33.6%	0.10	0.0%	4.5%	49.5%	45.0%	0.44	0.0%	5.3%	74.2%	21.2%	Ich habe schon oft erlebt, dass eine Situation ganz anders war, als ich sie mir vorgestellt habe.
F97	0.60	0.0%	14.4%	62.4%	21.6%	0.67	0.0%	18.0%	54.0%	27.0%	0.55	0.0%	10.6%	74.2%	15.9%	Auch in neuen und unbekanntem Situationen finde ich mich meistens gut zurecht.
F67	0.01	28.8%	36.0%	31.2%	2.4%	0.22	31.5%	40.5%	22.5%	4.5%	-0.17	26.5%	31.8%	42.4%	0.0%	Ich weiss nicht, was ich noch an mir verändern oder verbessern könnte.
F38	0.63	31.2%	33.6%	21.6%	12.0%	0.61	40.5%	36.0%	9.0%	13.5%	0.60	21.2%	31.8%	37.1%	10.6%	Manchmal begreife ich nicht, was andere von mir wollen und was um mich herum passiert.
F18	0.60	21.6%	36.0%	33.6%	7.2%	0.57	22.5%	45.0%	22.5%	9.0%	0.67	21.2%	26.5%	47.7%	5.3%	Schon viele Situationen hätten gefährlich enden können, weil ich nicht im Voraus darüber nachgedacht habe.
F125	0.59	4.8%	31.2%	40.8%	21.6%	0.72	4.5%	45.0%	27.0%	22.5%	0.39	5.3%	15.9%	58.3%	21.2%	In einer fremden Stadt käme ich gut zurecht, könnte mich selbständig orientieren und wüsste, wie ich zu den benötigten Informationen käme.

**07 Planung und Organisation**

F7	0.77	4.8%	33.6%	24.0%	36.0%	0.72	9.0%	45.0%	18.0%	27.0%	0.77	0.0%	21.2%	31.8%	47.7%	Ich kann meine Aufgaben gut einteilen, so dass ich mit allem rechtzeitig fertig werde.
F54	0.35	2.4%	12.0%	33.6%	50.4%	0.21	4.5%	13.5%	36.0%	45.0%	0.48	0.0%	10.6%	31.8%	58.3%	Wenn ich vieles zu erledigen habe, überlege ich mir, was das Wichtigste ist und in welcher Reihenfolge ich es machen werde.
F83	0.57	7.2%	24.0%	50.8%	16.8%	0.49	9.0%	36.0%	45.0%	9.0%	0.54	5.3%	10.6%	58.3%	26.5%	Bevor ich anfangen zu arbeiten, überlege ich mir immer zuerst, wie ich eine Aufgabe angehen soll.
F113	0.79	14.4%	24.0%	21.6%	38.4%	0.81	22.5%	31.5%	18.0%	27.0%	0.68	5.3%	15.9%	26.5%	53.0%	Ich plane eine Aufgabe so, dass ich diese rechtzeitig beenden kann.
F138	0.79	38.4%	24.0%	14.4%	21.6%	0.83	22.5%	27.0%	27.0%	22.5%	0.71	58.3%	21.2%	0.0%	21.2%	Ich finde es schwierig, meine Aufgaben so einzuteilen, dass ich nicht alles auf die letzte Minute erledigen muss.
F186	0.79	33.6%	26.4%	24.0%	14.4%	0.71	22.5%	18.0%	36.0%	22.5%	0.82	47.7%	37.1%	10.6%	5.3%	Ich arbeite einfach mal drauflos ohne mir zuvor zu überlegen, wie ich die Aufgabe angehen soll.
F233	0.29	48.0%	33.6%	12.0%	4.8%	0.08	45.0%	36.0%	9.0%	9.0%	0.58	53.0%	31.8%	15.9%	0.0%	Habe ich viele Aufgaben, verliere ich den Überblick und verpasse deshalb Termine.
F275	0.83	31.2%	19.2%	36.0%	12.0%	0.73	18.0%	18.0%	45.0%	18.0%	0.89	47.7%	21.2%	26.5%	5.3%	Es geschieht immer wieder, dass ich wichtige Arbeiten oder Prüfungsvorbereitungen erst im letzten Moment erledige.
F261	0.83	43.2%	24.0%	21.6%	9.6%	0.78	27.0%	31.5%	22.5%	18.0%	0.85	63.6%	15.9%	21.2%	0.0%	Lehrer und Eltern nerven sich immer wieder, weil ich wichtige Aufgaben oder Prüfungsvorbereitungen erst im letzten Moment erledige.
F218	0.28	43.2%	33.6%	14.4%	7.2%	0.26	54.0%	22.5%	18.0%	4.5%	0.55	31.8%	47.7%	10.6%	10.6%	Habe ich viele Aufgaben, verliere ich oft den Überblick und gebe sie deshalb zu spät ab.
F98	0.49	43.2%	26.4%	14.4%	14.4%	0.71	45.0%	22.5%	9.0%	22.5%	0.17	42.4%	31.8%	21.2%	5.3%	Es passiert mir oft, dass ich mit wichtigen Aufgaben oder Prüfungsvorbereitungen nicht rechtzeitig fertig werde.
F68	0.02	24.0%	36.0%	26.4%	12.0%	0.21	40.5%	36.0%	13.5%	9.0%	0.29	5.3%	37.1%	42.4%	15.9%	Am Anfang eines Tages habe ich oft noch keine Ahnung, wie ich meine Arbeit und Freizeit einteilen soll.

**08 Belastbarkeit**

F8	0.09	9.6%	19.2%	45.6%	24.0%	-0.07	13.5%	36.0%	36.0%	13.5%	0.38	5.3%	0.0%	58.3%	37.1%	Auch wenn es manchmal hektisch zu und her geht, bleibe ich gelassen und arbeite konzentriert.
F55	0.46	14.4%	38.4%	28.8%	16.8%	0.57	13.5%	40.5%	31.5%	13.5%	0.37	15.9%	37.1%	26.5%	21.2%	Wenn ich im selben Moment zu viele verschiedene Aufträge erledigen muss, fühle ich mich rasch gestresst.
F84	0.38	0.0%	36.0%	28.8%	33.6%	0.39	0.0%	27.0%	31.5%	40.5%	0.42	0.0%	47.7%	26.5%	26.5%	Wenn man mich stresst, kann es schon vorkommen, dass ich ausruhe und tüchtig meine Meinung sage.
F114	0.24	24.0%	43.2%	24.0%	7.2%	0.36	13.5%	49.5%	27.0%	9.0%	0.18	37.1%	37.1%	21.2%	5.3%	Wenn ich gestresst werde, versuche ich, so schnell wie möglich alles zu erledigen, und es ist mir egal, ob es schön herauskommt oder nicht.
F139	0.10	9.6%	26.4%	31.2%	31.2%	0.34	9.0%	31.5%	27.0%	31.5%	-0.13	10.6%	21.2%	37.1%	31.8%	Wenn ich mich überfordert und gestresst fühle, packe ich die Dinge an und arbeite konzentriert, damit alles möglichst rasch vom Tisch ist.
F163	0.72	31.2%	38.4%	19.2%	9.6%	0.59	31.5%	40.5%	22.5%	4.5%	0.81	31.8%	37.1%	15.9%	15.9%	Wenn ich mich überfordert und gestresst fühle, vergesse ich leicht wichtige Aufgaben oder Termine.
F187	-0.08	43.2%	38.4%	14.4%	2.4%	-0.16	49.5%	45.0%	0.0%	4.5%	0.02	37.1%	31.8%	31.8%	0.0%	Wenn ich mich in der Schule überfordert und gestresst fühle, mache ich der Lehrperson Vorschläge, wie ich die Arbeit bewältigen könnte.
F207	0.61	40.8%	43.2%	9.6%	4.8%	0.61	40.5%	40.5%	13.5%	4.5%	0.64	42.4%	47.7%	5.3%	5.3%	Wenn ich zuwenig Zeit habe, um Aufgaben oder Aufträge zu erledigen, verliere ich die Nerven und bringe nichts Vernünftiges mehr zustande.
F234	0.56	12.0%	28.8%	28.8%	28.8%	0.54	13.5%	27.0%	31.5%	27.0%	0.60	10.6%	31.8%	26.5%	31.8%	Stress macht mir nichts aus – ich mache einfach, was ich muss, und dann sieht man weiter!
F249	0.19	19.2%	43.2%	33.6%	2.4%	0.46	18.0%	49.5%	27.0%	4.5%	-0.06	21.2%	37.1%	42.4%	0.0%	Wenn ich viel in kurzer Zeit erledigen muss, erziele ich eigentlich die besten Resultate.
F286	0.44	9.6%	31.2%	31.2%	26.4%	0.39	9.0%	31.5%	36.0%	22.5%	0.49	10.6%	31.8%	26.5%	31.8%	Auch wenn ich unter Stress stehe, kann ich gut abschalten und mich ablenken.
F262	0.47	19.2%	33.6%	31.2%	14.4%	0.47	27.0%	18.0%	49.5%	4.5%	0.50	10.6%	53.0%	10.6%	26.5%	Wenn ich unter Druck stehe und viel auf einmal erledigen muss, arbeite ich meistens schnell und auch gut.
F242	0.37	24.0%	52.8%	16.8%	4.8%	0.41	18.0%	49.5%	22.5%	9.0%	0.44	31.8%	58.3%	10.6%	0.0%	Ich mache mir oft Sorgen, wie ich die bevorstehenden Aufgaben lösen soll.
F219	0.36	43.2%	36.0%	9.6%	9.6%	0.39	36.0%	40.5%	9.0%	13.5%	0.37	53.0%	31.8%	10.6%	5.3%	In letzter Zeit fühle ich mich oft überfordert und gereizt.
F197	0.54	28.8%	33.6%	24.0%	12.0%	0.62	31.5%	27.0%	31.5%	9.0%	0.46	26.5%	42.4%	15.9%	15.9%	Manchmal befallen mich ohne besonderen Anlass Gefühle tiefer Niedergeschlagenheit und Bedrücktheit, welche längere Zeit anhalten können.
F174	0.41	48.0%	24.0%	12.0%	14.4%	0.51	45.0%	27.0%	13.5%	13.5%	0.32	53.0%	21.2%	10.6%	15.9%	In letzter Zeit habe ich oft Mühe einzuschlafen oder ich wache während der Nacht immer wieder auf.
F152	0.36	14.4%	26.4%	36.0%	21.6%	0.17	13.5%	40.5%	22.5%	22.5%	0.53	15.9%	10.6%	53.0%	21.2%	Ich hätte gerne mehr Kraft und Energiereserven, um alle Anforderungen besser bewältigen zu können.
F124	0.36	62.4%	26.4%	4.8%	4.8%	0.30	76.5%	18.0%	4.5%	0.0%	0.39	47.7%	37.1%	5.3%	10.6%	Wenn ich viele Aufgaben und Prüfungen habe, kann ich nicht gut einschlafen, mag nicht essen und kriege Kopfschmerzen.
F99	0.47	38.4%	36.0%	12.0%	12.0%	0.46	40.5%	36.0%	13.5%	9.0%	0.47	37.1%	37.1%	10.6%	15.9%	Ich habe Angst vor Prüfungen.
F69	0.71	38.4%	33.6%	19.2%	7.2%	0.67	49.5%	36.0%	9.0%	4.5%	0.77	26.5%	31.8%	31.8%	10.6%	Wenn ich unter Prüfungsdruck stehe, kann ich keine klaren Gedanken mehr fassen.
F40	0.72	24.0%	43.2%	19.2%	12.0%	0.76	22.5%	54.0%	18.0%	4.5%	0.69	26.5%	31.8%	21.2%	21.2%	Wenn am selben Tag mehrere Prüfungen durchgeführt werden, stresst mich das so sehr, dass ich nichts Gescheites mehr zustande bringe.
F19	0.45	40.8%	28.8%	14.4%	14.4%	0.32	45.0%	31.5%	18.0%	4.5%	0.53	37.1%	26.5%	10.6%	26.5%	Wenn ich eine Prüfung schreiben muss, bin ich ganz aufgeregt und weiss plötzlich die einfachsten Dinge nicht mehr.

**09 Selbstwertgefühl**

F9	0.49	4.8%	9.6%	52.8%	31.2%	0.52	9.0%	13.5%	58.5%	18.0%	0.44	0.0%	5.3%	47.7%	47.7%	Ich habe mich selbst gerne und bin zufrieden mit mir, so wie ich bin.
F27	0.18	0.0%	7.2%	64.8%	26.4%	0.16	0.0%	9.0%	72.0%	18.0%	0.15	0.0%	5.3%	58.3%	37.1%	Ich weiss, dass ich in meinem Umfeld gebraucht und geschätzt werde.



F56	0.61	9.6%	36.0%	31.2%	21.6%	0.71	13.5%	22.5%	36.0%	27.0%	0.56	5.3%	53.0%	26.5%	15.9%	Gefühle der Minderwertigkeit oder gar der Wertlosigkeit kenne ich nicht.
F85	0.59	21.6%	28.8%	40.8%	7.2%	0.65	22.5%	40.5%	22.5%	13.5%	0.56	21.2%	15.9%	63.6%	0.0%	Ich weiss manchmal nicht, was an mir wertvoll oder gut sein könnte.
F115	0.52	21.6%	50.4%	19.2%	7.2%	0.57	22.5%	49.5%	27.0%	0.0%	0.51	21.2%	53.0%	10.6%	15.9%	Ich zweifle oft an mir selbst und an dem was ich tue.
F140	0.33	2.4%	7.2%	45.6%	43.2%	0.33	4.5%	9.0%	40.5%	45.0%	0.33	0.0%	5.3%	53.0%	42.4%	Ich freue mich, wenn andere etwas gut können.
F164	0.12	4.8%	21.6%	40.8%	31.2%	0.05	0.0%	9.0%	45.0%	45.0%	0.61	10.6%	37.1%	37.1%	15.9%	Es bereitet mir keine Mühe, eigene Fehler zuzugeben, wenn die Kritik berechtigt ist.
F188	0.78	36.0%	31.2%	24.0%	7.2%	0.69	27.0%	40.5%	22.5%	9.0%	0.88	47.7%	21.2%	26.5%	5.3%	Ich zweifle oft an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.
F208	0.21	72.0%	14.4%	7.2%	4.8%	0.24	76.5%	4.5%	9.0%	9.0%	0.15	68.9%	26.5%	5.3%	0.0%	Eigentlich gibt es nichts, was ich wirklich gut kann.
F235	0.45	7.2%	38.4%	33.6%	19.2%	0.43	4.5%	40.5%	36.0%	18.0%	0.48	10.6%	37.1%	31.8%	21.2%	Andere sind viel talentierter als ich.
F250	0.45	40.8%	36.0%	14.4%	7.2%	0.37	40.5%	40.5%	13.5%	4.5%	0.54	42.4%	31.8%	15.9%	10.6%	Egal, wie gut ich etwas mache, stets bleibt ein Gefühl, im Grunde weniger wertvoll als andere zu sein.
F276	0.02	14.4%	31.2%	16.8%	36.0%	-0.23	9.0%	40.5%	13.5%	36.0%	0.26	21.2%	21.2%	21.2%	37.1%	Ich glaube, dass man eigentlich nie gut genug sein kann.
F287	0.31	45.6%	28.8%	14.4%	9.6%	0.19	45.0%	31.5%	13.5%	9.0%	0.45	47.7%	26.5%	15.9%	10.6%	Manchmal frage ich mich, ob ich überhaupt etwas richtig und gut machen kann.
F291	0.52	7.2%	26.4%	52.8%	12.0%	0.58	0.0%	40.5%	49.5%	9.0%	0.49	15.9%	10.6%	58.3%	15.9%	Wenn ich persönlich verletzt werde, kann ich mich rasch auffangen und weiterarbeiten.
F263	0.46	26.4%	48.0%	16.8%	7.2%	0.30	22.5%	54.0%	13.5%	9.0%	0.62	31.8%	42.4%	21.2%	5.3%	Wenn man mich kritisiert, beginne ich zu grübeln und an mir selbst zu zweifeln.
F243	0.52	31.2%	28.8%	31.2%	7.2%	0.38	22.5%	45.0%	18.0%	13.5%	0.67	42.4%	10.6%	47.7%	0.0%	Wenn mich jemand kritisiert, werde ich unsicher und beginne an mir selbst zu zweifeln.
F220	0.17	7.2%	26.4%	38.4%	26.4%	0.04	9.0%	36.0%	45.0%	9.0%	0.24	5.3%	15.9%	31.8%	47.7%	Es ist mir nicht so wichtig, was andere über mich sagen, sondern ich will das machen was ich für richtig finde.
F198	0.09	36.0%	28.8%	26.4%	7.2%	0.40	36.0%	36.0%	22.5%	4.5%	-0.23	37.1%	21.2%	31.8%	10.6%	Es ist mir egal, wenn andere hinter meinem Rücken über mich reden.
F175	-0.09	31.2%	31.2%	19.2%	16.8%	-0.23	31.5%	31.5%	18.0%	18.0%	0.08	31.8%	31.8%	21.2%	15.9%	Es ist mir egal, wenn mich andere nicht so gut mögen.
F153	0.62	21.6%	38.4%	28.8%	9.6%	0.57	13.5%	40.5%	31.5%	13.5%	0.65	31.8%	37.1%	26.5%	5.3%	Wenn ich das Gefühl habe abgelehnt zu werden, werde ich traurig und ziehe mich zurück.
F100	0.63	4.8%	21.6%	33.6%	38.4%	0.54	9.0%	22.5%	31.5%	36.0%	0.75	0.0%	21.2%	37.1%	42.4%	In einer Diskussion sage ich meine Meinung, auch wenn alle anderen gegen mich sind.
F70	0.23	31.2%	28.8%	28.8%	9.6%	0.24	36.0%	31.5%	22.5%	9.0%	0.26	26.5%	26.5%	37.1%	10.6%	Ich habe Mühe mich im Unterricht zu melden, weil ich Angst habe etwas Falsches zu sagen.
F41	0.51	26.4%	33.6%	21.6%	16.8%	0.52	22.5%	31.5%	22.5%	22.5%	0.49	31.8%	37.1%	21.2%	10.6%	Ich halte mich lieber zurück, wenn ich in einer Gruppe die Leute nicht kenne.
F295	0.48	31.2%	36.0%	26.4%	4.8%	0.37	36.0%	36.0%	22.5%	4.5%	0.65	26.5%	37.1%	31.8%	5.3%	Wenn andere mich kritisieren, fühle ich mich schnell verunsichert.
<b>10 Attribuierung</b>																
F10	0.18	0.0%	16.8%	60.0%	21.6%	0.41	0.0%	27.0%	54.0%	18.0%	0.05	0.0%	5.3%	68.9%	26.5%	Wenn ich mir vornehme, ein Ziel zu erreichen, dann schaffe ich das auch, weil ich in meine Fähigkeiten vertraue.
F28	0.61	31.2%	33.6%	28.8%	4.8%	0.60	36.0%	36.0%	22.5%	4.5%	0.65	26.5%	31.8%	37.1%	5.3%	Ständig kommt in meinem Leben irgendetwas dazwischen, so dass ich nicht so erfolgreich bin, wie ich es eigentlich sein könnte.
F57	0.31	52.8%	36.0%	9.6%	0.0%	0.31	63.0%	27.0%	9.0%	0.0%	0.30	42.4%	47.7%	10.6%	0.0%	An vielem, was bei mir nicht richtig läuft, sind in Tat und Wahrheit andere Menschen schuld.
F86	0.37	28.8%	45.6%	14.4%	9.6%	0.22	40.5%	36.0%	13.5%	9.0%	0.50	15.9%	58.3%	15.9%	10.6%	Vieles von dem, was in meinem Leben passiert, hängt vom Zufall ab.
F116	0.26	57.6%	24.0%	9.6%	7.2%	0.41	58.5%	31.5%	4.5%	4.5%	0.16	58.3%	15.9%	15.9%	10.6%	Ob ich eine gute Prüfung schreibe oder nicht, ist immer auch eine Glückssache.
F141	0.44	14.4%	45.6%	28.8%	9.6%	0.62	13.5%	36.0%	36.0%	13.5%	0.40	15.9%	58.3%	21.2%	5.3%	Ich habe das Gefühl, dass vieles von dem, was in meinem Leben passiert, von anderen Menschen abhängt.
F236	0.29	26.4%	50.4%	14.4%	7.2%	0.47	31.5%	54.0%	9.0%	4.5%	0.16	21.2%	47.7%	21.2%	10.6%	Es ist reiner Zufall, wenn sich andere Menschen einmal nach meinen Wünschen richten.
F277	0.06	0.0%	28.8%	38.4%	31.2%	0.09	0.0%	36.0%	49.5%	13.5%	0.00	0.0%	21.2%	26.5%	53.0%	Wenn mir Dinge misslingen, bin ich doch selber daran schuld.
F264	0.00	14.4%	16.8%	48.0%	19.2%	-0.16	13.5%	18.0%	40.5%	27.0%	0.11	15.9%	15.9%	58.3%	10.6%	Wenn etwas nicht gelingt, weiss ich ziemlich genau, ob ich die Ursache bei mir selbst oder bei anderen zu suchen habe.
F221	0.57	33.6%	31.2%	28.8%	4.8%	0.32	36.0%	45.0%	13.5%	4.5%	0.73	31.8%	15.9%	47.7%	5.3%	Wenn mir etwas daneben gegangen ist, zweifle ich stark an mir selbst und an meinen Fähigkeiten.
F176	0.50	64.8%	26.4%	7.2%	0.0%	0.51	67.5%	27.0%	4.5%	0.0%	0.49	63.6%	26.5%	10.6%	0.0%	Ob ich ein Ziel erreiche oder nicht, hängt doch viel mehr vom Glück als von mir selbst ab.
F154	0.60	4.8%	33.6%	38.4%	21.6%	0.57	4.5%	40.5%	40.5%	13.5%	0.69	5.3%	26.5%	37.1%	31.8%	Wenn ich eine schwierige Arbeit beginne, bin ich zuversichtlich, dass ich sie erfolgreich zu Ende bringen werde.
F126	0.70	31.2%	36.0%	16.8%	14.4%	0.46	36.0%	36.0%	18.0%	9.0%	0.86	26.5%	37.1%	15.9%	21.2%	Ich mache mir häufig Sorgen, was alles schief laufen könnte.
F101	0.09	14.4%	33.6%	36.0%	14.4%	-0.09	13.5%	36.0%	36.0%	13.5%	0.22	15.9%	31.8%	37.1%	15.9%	Auch wenn ich mich auf einen Vortrag oder eine Prüfung gut vorbereitet habe, mache ich mir Sorgen, was alles schief laufen könnte.
F71	0.23	4.8%	19.2%	48.0%	26.4%	0.34	9.0%	22.5%	45.0%	22.5%	0.21	0.0%	15.9%	53.0%	31.8%	Wenn ich vor etwas Angst habe, nehme ich all meinen Mut zusammen und gehe die Sache trotzdem an.
F42	0.65	21.6%	36.0%	26.4%	14.4%	0.34	22.5%	45.0%	22.5%	9.0%	0.85	21.2%	26.5%	31.8%	21.2%	Wenn ich vor einer schwierigen Aufgabe stehe, lauert im Hintergrund stets das Gefühl, sie nicht meistern zu können.
<b>11 Auftreten</b>																
F11	0.11	2.4%	16.8%	36.0%	43.2%	0.31	4.5%	9.0%	40.5%	45.0%	-0.06	0.0%	26.5%	31.8%	42.4%	Man sagt von mir, dass ich eine sympathische Ausstrahlung habe.
F29	0.11	2.4%	21.6%	36.0%	38.4%	-0.12	0.0%	13.5%	40.5%	45.0%	0.26	5.3%	31.8%	31.8%	31.8%	Ich lege grossen Wert auf einen guten Style und ein gepflegtes Ausseres.
F58	0.18	21.6%	31.2%	38.4%	7.2%	0.48	13.5%	27.0%	54.0%	4.5%	-0.04	31.8%	37.1%	21.2%	10.6%	Ich gehe nicht aus dem Haus, bevor ich mit meiner Kleidung und meinem Ausseren nicht voll zufrieden bin.
F87	0.42	4.8%	14.4%	55.2%	24.0%	0.52	4.5%	9.0%	54.0%	31.5%	0.34	5.3%	21.2%	58.3%	15.9%	Ich höre immer wieder, dass ich bei Erwachsenen mit meinem gepflegten Ausseren und meiner offenen Art gut ankomme.
F117	0.41	9.6%	36.0%	38.4%	14.4%	0.21	4.5%	45.0%	36.0%	13.5%	0.54	15.9%	26.5%	42.4%	15.9%	Ich höre immer wieder, dass andere Menschen mich charmant und hübsch finden.
F142	0.33	7.2%	28.8%	48.0%	14.4%	0.39	13.5%	22.5%	36.0%	27.0%	0.35	0.0%	37.1%	63.6%	0.0%	Es fällt mir leicht, direkt und offen auf Menschen zuzugehen und mit ihnen ins Gespräch zu kommen.
F165	0.43	12.0%	40.8%	31.2%	14.4%	0.14	4.5%	54.0%	31.5%	9.0%	0.61	21.2%	26.5%	31.8%	21.2%	Im Kontakt mit fremden Erwachsenen sage ich meistens nicht viel und halte mich zurück.
F189	0.48	0.0%	16.8%	45.6%	36.0%	0.25	0.0%	18.0%	54.0%	27.0%	0.69	0.0%	15.9%	37.1%	47.7%	Ich durfte immer wieder erleben, dass ich bei anderen Menschen gut ankomme.
F209	-0.02	2.4%	4.8%	14.4%	76.8%	-0.19	4.5%	4.5%	13.5%	76.5%	0.19	0.0%	5.3%	15.9%	79.5%	Ich finde es gut, dass ich gelernt habe, höflich und anständig mit anderen Menschen umzugehen.
F237	0.52	0.0%	9.6%	38.4%	50.4%	0.49	0.0%	13.5%	36.0%	49.5%	0.58	0.0%	5.3%	42.4%	53.0%	Es gelingt mir normalerweise gut, höflich und zuvorkommend mit anderen Menschen umzugehen.
F278	0.10	55.2%	19.2%	14.4%	9.6%	0.05	58.5%	18.0%	13.5%	9.0%	0.14	53.0%	21.2%	15.9%	10.6%	Ich kann nicht verstehen, warum es Leute gibt, die so viel Wert auf Höflichkeit und gute Umgangsformen legen.
F288	-0.03	60.0%	26.4%	9.6%	2.4%	-0.33	49.5%	31.5%	13.5%	4.5%	0.39	74.2%	21.2%	5.3%	0.0%	Ich finde, dass heutzutage viel zu viel Theater um das Thema Höflichkeit und Anstand gemacht wird.
F292	0.75	12.0%	26.4%	36.0%	24.0%	0.74	9.0%	31.5%	27.0%	31.5%	0.78	15.9%	21.2%	47.7%	15.9%	Meine FreundInnen sagen oft, dass ich Freude und eine gute Stimmung in die Gruppe bringe.
F265	0.20	9.6%	28.8%	43.2%	16.8%	0.35	13.5%	27.0%	40.5%	18.0%	0.07	5.3%	31.8%	47.7%	15.9%	Andere schätzen an mir meine ruhige und sichere Art.
F244	0.63	19.2%	36.0%	36.0%	7.2%	0.65	31.5%	22.5%	40.5%	4.5%	0.68	5.3%	53.0%	31.8%	10.6%	Meistens werde ich dafür ausgewählt, eine Gruppenarbeit der Klasse vorzustellen.
F222	0.08	40.8%	40.8%	7.2%	9.6%	0.07	40.5%	36.0%	9.0%	13.5%	0.11	42.4%	47.7%	5.3%	5.3%	Ich denke, dass ich sehr schüchtern und zurückhaltend auf andere Menschen wirke.

F199	0.53	12.0%	48.0%	33.6%	4.8%	0.61	18.0%	45.0%	36.0%	0.0%	0.51	5.3%	53.0%	31.8%	10.6%	Wenn es darum geht, eine Gruppenarbeit zu präsentieren, werde meistens ich dafür ausgewählt.
F177	0.22	60.0%	24.0%	9.6%	4.8%	0.10	58.5%	27.0%	9.0%	4.5%	0.32	63.6%	21.2%	10.6%	5.3%	Im Unterricht werde ich immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass ich lauter sprechen sollte.
F155	0.22	19.2%	31.2%	33.6%	14.4%	0.14	13.5%	31.5%	40.5%	13.5%	0.29	26.5%	31.8%	26.5%	15.9%	Wenn ich vor einer Gruppe reden muss, kriege ich Herzklopfen, eine zittrige Stimme und feuchte Hände.
F127	0.06	7.2%	21.6%	50.4%	19.2%	0.28	4.5%	18.0%	54.0%	22.5%	-0.45	10.6%	26.5%	47.7%	15.9%	Für mich ist es ok, auch Erwachsene zurechtzuweisen, wenn sie mich nerven.
F102	0.34	16.8%	40.8%	38.4%	2.4%	-0.08	9.0%	54.0%	36.0%	0.0%	0.59	26.5%	26.5%	42.4%	5.3%	<b>Wenn andere mir Probleme machen, kann ich mich leicht vergessen und heftig reagieren.</b>
F72	0.65	40.8%	24.0%	24.0%	9.6%	0.74	45.0%	27.0%	18.0%	9.0%	0.60	37.1%	21.2%	31.8%	10.6%	<b>Es fällt mir immer wieder schwer, mich anderen Menschen gegenüber zu öffnen.</b>
F43	0.31	62.4%	21.6%	12.0%	2.4%	0.31	72.0%	18.0%	4.5%	4.5%	0.31	53.0%	26.5%	21.2%	0.0%	Leider musste ich schon oft erfahren, dass mich Lehrer und andere Erwachsene wegen meines Verhaltens abgelehnt haben.
F296	0.43	48.0%	28.8%	9.6%	12.0%	0.53	49.5%	22.5%	9.0%	18.0%	0.37	47.7%	37.1%	10.6%	5.3%	Von Erwachsenen muss ich immer mal wieder hören, dass ich frech und unanständig sei.

### 12 Kooperation und Teamfähigkeit

F12	0.41	0.0%	12.0%	28.8%	57.6%	0.53	0.0%	13.5%	31.5%	54.0%	0.37	0.0%	10.6%	26.5%	63.6%	Ich genieße es, mit anderen in einer Gruppe zusammenzuarbeiten.
F30	0.67	40.8%	31.2%	9.6%	16.8%	0.73	40.5%	40.5%	4.5%	13.5%	0.63	42.4%	21.2%	15.9%	21.2%	<b>Wenn ich mit jemandem Streit habe, gehe ich dieser Person lieber aus dem Weg als mit ihr darüber zu diskutieren.</b>
F59	0.29	2.4%	2.4%	38.4%	55.2%	0.12	4.5%	0.0%	40.5%	54.0%	0.50	0.0%	5.3%	37.1%	58.3%	Ich kann die Meinung von anderen akzeptieren, auch wenn ich anderer Ansicht bin.
F88	0.47	2.4%	4.8%	40.8%	50.4%	0.60	4.5%	9.0%	36.0%	49.5%	0.50	0.0%	0.0%	47.7%	53.0%	Es ist mir wichtig zuzuhören und zu verstehen, was andere sagen wollen.
F118	0.02	2.4%	2.4%	57.6%	36.0%	-0.11	4.5%	4.5%	49.5%	40.5%	0.20	0.0%	0.0%	68.9%	31.8%	Ich spüre gut, wann es wichtig ist, meine Meinung durchzusetzen und wann ich mich zurückhalten soll.
F143	0.58	36.0%	26.4%	28.8%	7.2%	0.36	36.0%	45.0%	13.5%	4.5%	0.69	37.1%	5.3%	47.7%	10.6%	<b>Gruppenarbeit bringt nichts, alleine arbeite ich schneller und besser.</b>
F166	0.63	60.0%	19.2%	12.0%	7.2%	0.50	58.5%	22.5%	13.5%	4.5%	0.73	63.6%	15.9%	10.6%	10.6%	Gruppenarbeit mag ich nicht, wenn Leute dabei sind, die weniger gut sind als ich.
F190	0.66	52.8%	16.8%	28.8%	0.0%	0.59	58.5%	22.5%	18.0%	0.0%	0.69	47.7%	10.6%	42.4%	0.0%	Ich arbeite nicht gerne in einer Gruppe da ich mich nicht getraue, meine Meinung und meine Ideen zu äussern.
F251	0.50	50.4%	31.2%	9.6%	7.2%	0.49	45.0%	36.0%	9.0%	9.0%	0.58	58.3%	26.5%	10.6%	5.3%	In einer Gruppe weiss ich nicht so recht, ob ich etwas sagen oder mich zurückhalten soll.
F279	0.07	48.0%	26.4%	12.0%	12.0%	0.13	31.5%	36.0%	13.5%	18.0%	0.13	68.9%	15.9%	10.6%	5.3%	Ich arbeite gerne in einer Gruppe, weil ich dann viel weniger machen muss.
F266	-0.09	28.8%	36.0%	21.6%	12.0%	0.01	27.0%	27.0%	31.5%	13.5%	-0.15	31.8%	47.7%	10.6%	10.6%	Gruppenarbeit finde ich toll, weil ich dann selber nicht so viel machen muss.
F223	0.59	4.8%	16.8%	26.4%	50.4%	0.62	9.0%	18.0%	27.0%	45.0%	0.74	0.0%	15.9%	26.5%	58.3%	Ich arbeite gerne mit den unterschiedlichsten Leuten zusammen.
F200	0.62	31.2%	36.0%	24.0%	7.2%	0.54	27.0%	45.0%	22.5%	4.5%	0.68	37.1%	26.5%	26.5%	10.6%	<b>Es macht mir Mühe, mit Leuten zusammenzuarbeiten, welche die Dinge immer wieder anders sehen wie ich.</b>
F178	0.75	9.6%	19.2%	38.4%	31.2%	0.66	9.0%	18.0%	49.5%	22.5%	0.85	10.6%	21.2%	26.5%	42.4%	In einer Gruppenarbeit habe ich Geduld, auch wenn andere Leute in der Gruppe nicht sofort verstehen um was es geht.
F156	0.71	36.0%	26.4%	26.4%	9.6%	0.55	31.5%	40.5%	18.0%	9.0%	0.84	42.4%	10.6%	37.1%	10.6%	<b>In einer Gruppenarbeit werde ich schnell ungeduldig, wenn andere schwer von Begriff sind und es mir zu langsam voran geht.</b>
F128	0.43	43.2%	21.6%	26.4%	7.2%	0.49	49.5%	27.0%	18.0%	4.5%	0.37	37.1%	15.9%	37.1%	10.6%	<b>In Gruppenarbeiten kommt es immer wieder zu sinnlosen Diskussionen und Streitereien.</b>
F103	0.18	2.4%	16.8%	43.2%	36.0%	-0.18	0.0%	4.5%	54.0%	40.5%	0.31	5.3%	31.8%	31.8%	10.6%	Gruppenarbeiten bringen mir viel, weil ich von den Ideen und Meinungen anderer profitieren kann.
F73	0.43	2.4%	19.2%	50.4%	26.4%	0.38	4.5%	18.0%	54.0%	22.5%	0.54	0.0%	21.2%	47.7%	31.8%	Ich weiss, wie ich mithelfen kann, einen Streit in der Gruppe zu beruhigen.
F44	0.22	33.6%	48.0%	14.4%	2.4%	0.41	40.5%	45.0%	13.5%	0.0%	0.05	26.5%	53.0%	15.9%	5.3%	Wenn es in einer Gruppenarbeit Streit gibt, versuche ich entweder meinen Willen durchzusetzen oder ich verlasse die Gruppe.
F20	0.12	7.2%	38.4%	33.6%	19.2%	0.24	9.0%	36.0%	31.5%	22.5%	0.04	5.3%	42.4%	37.1%	15.9%	Ich mag es, wenn ich in einer Gruppe das Sagen habe.

### 13 Lernfähigkeit

F13	0.18	0.0%	0.0%	24.0%	40.8%	33.6%	0.11	0.0%	27.0%	45.0%	27.0%	0.23	0.0%	21.2%	37.1%	42.4%	Wenn ich einen Text lese, verstehe ich normalerweise schnell, um was es geht.
F31	0.04	64.8%	21.6%	7.2%	4.8%	0.19	67.5%	27.0%	0.0%	4.5%	-0.01	63.6%	15.9%	15.9%	5.3%	Ich lese nicht gerne, weil ich am Ende nicht mehr weiss, was am Anfang gestanden hat.	
F60	0.09	2.4%	24.0%	48.0%	21.6%	0.15	4.5%	27.0%	54.0%	9.0%	0.17	0.0%	21.2%	42.4%	37.1%	Wenn ich einmal etwas gelernt habe, vergesse ich es nicht mehr so schnell.	
F89	0.24	12.0%	14.4%	45.6%	26.4%	0.12	22.5%	9.0%	45.0%	22.5%	0.35	0.0%	21.2%	47.7%	31.8%	Es bereitet mir Freude, durch logisches Denken schwierige Aufgaben zu lösen.	
F144	0.32	33.6%	43.2%	16.8%	4.8%	0.16	27.0%	45.0%	18.0%	9.0%	0.60	42.4%	42.4%	15.9%	0.0%	Wenn in einer Prüfung die Aufgaben anders gestellt werden als ich es gewohnt bin, bin ich aufgeschmissen.	
F167	0.51	4.8%	26.4%	21.6%	45.6%	0.39	9.0%	31.5%	27.0%	31.5%	0.64	0.0%	21.2%	15.9%	63.6%	<b>Ich weiss, auf welche Weise ich lernen muss, damit ich in der Prüfung eine gute Note erziele.</b>	
F191	0.50	4.8%	16.8%	55.2%	21.6%	0.37	9.0%	22.5%	58.5%	9.0%	0.58	0.0%	10.6%	53.0%	37.1%	<b>Bei einem Thema erkenne ich rasch, um was geht, was wichtig ist und was ich weglassen kann.</b>	
F252	0.13	50.4%	16.8%	21.6%	9.6%	-0.03	45.0%	9.0%	31.5%	13.5%	0.26	58.3%	26.5%	10.6%	5.3%	Geometrie bereitet mir Mühe, weil ich mir die Figuren, Körper und Aufgaben nicht gut vorstellen kann.	
F280	0.39	2.4%	7.2%	60.0%	28.8%	0.16	4.5%	9.0%	72.0%	13.5%	0.66	0.0%	5.3%	47.7%	47.7%	Wenn ich einen Test oder eine Aufgabe lese, komme ich meistens draus und kann mir darunter etwas vorstellen.	
F267	0.36	16.8%	50.4%	14.4%	16.8%	0.28	13.5%	49.5%	18.0%	18.0%	0.59	21.2%	53.0%	10.6%	15.9%	<b>Texte und Aufgaben muss ich meistens mehrmals lesen, bis ich merke, um was es geht.</b>	
F224	0.29	9.6%	4.8%	50.4%	33.6%	0.42	9.0%	0.0%	58.5%	31.5%	0.24	10.6%	10.6%	42.4%	37.1%	Wenn mir jemand etwas erklärt, begreife ich in der Regel rasch und kann mir etwas darunter vorstellen.	
F201	0.46	19.2%	48.0%	21.6%	9.6%	0.35	9.0%	45.0%	31.5%	13.5%	0.50	31.8%	53.0%	10.6%	5.3%	Wenn neue Themen in der Schule erklärt werden, brauche ich oft etwas länger bis ich es verstanden habe.	
F179	0.43	4.8%	31.2%	40.8%	21.6%	0.38	9.0%	31.5%	45.0%	13.5%	0.46	0.0%	31.8%	37.1%	31.8%	Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich solange bei der betreffenden Lehrperson nach, bis ich es verstanden habe.	
F157	0.75	9.6%	36.0%	33.6%	16.8%	0.81	9.0%	27.0%	36.0%	22.5%	0.56	10.6%	47.7%	31.8%	10.6%	Oft muss ich etwas mehrmals hören oder lesen, um es behalten zu können.	
F129	0.37	12.0%	24.0%	43.2%	19.2%	0.42	13.5%	31.5%	36.0%	18.0%	0.19	10.6%	15.9%	53.0%	21.2%	Wenn ich etwas Neues lerne, fällt es mir leicht, die Verbindung zu früher gelerntem herzustellen.	
F104	0.27	21.6%	26.4%	28.8%	21.6%	0.06	40.5%	18.0%	27.0%	13.5%	0.38	0.0%	37.1%	31.8%	31.8%	<b>In Prüfungen mag ich Überlegungsfragen, weil ich dann selber Lösungen finden kann.</b>	
F74	0.20	0.0%	21.6%	43.2%	33.6%	0.23	0.0%	22.5%	49.5%	27.0%	0.09	0.0%	21.2%	37.1%	42.4%	Wenn ich einen Fehler gemacht habe, weiss ich meistens, was ich beim nächsten Mal anders machen muss, auch ohne dass mir das andere sagen.	
F45	0.36	9.6%	40.8%	38.4%	9.6%	0.29	9.0%	45.0%	27.0%	18.0%	0.64	10.6%	37.1%	53.0%	0.0%	<b>Ich merke immer wieder, dass ich früher Gelerntes vergessen habe.</b>	
F21	-0.10	16.8%	48.0%	24.0%	9.6%	0.00	27.0%	54.0%	4.5%	13.5%	0.07	5.3%	42.4%	47.7%	5.3%	Wenn mir jemand viele Erklärungen und Aufträge auf einmal gibt, vergesse ich die meisten davon gerade wieder.	
F299	0.16	38.4%	43.2%	9.6%	7.2%	0.20	45.0%	40.5%	9.0%	4.5%	0.28	31.8%	47.7%	10.6%	10.6%	Ich konnte mich schon oft elegant aus Schwierigkeiten befreien, indem ich einen gemachten Fehler abgestritten habe.	
F300	-0.31	33.6%	31.2%	28.8%	4.8%	-0.39	36.0%	31.5%	27.0%	4.5%	-0.33	31.8%	31.8%	31.8%	5.3%	Wenn eine Lehrperson Probleme macht, fallen mir meistens überzeugende Argumente ein, um meinen Kopf aus der Schlinge zu ziehen.	

### 14 Schulisches Umfeld

F14	0.31	2.4%	21.6%	40.8%	33.6%	0.25	4.5%	36.0%	45.0%	13.5%	0.40	0.0%	5.3%	37.1%	58.3%	<b>Meine LehrerIn hilft mir und ermutigt mich.</b>
F32	0.36	2.4%	12.0%	40.8%	43.2%	0.40	0.0%	18.0%	54.0%	27.0%	0.31	5.3%	5.3%	26.5%	63.6%	Ich habe Vertrauen zu meinem/r LehrerIn.
F61	0.35	0.0%	0.0%	16.8%	81.6%	0.33	0.0%	0.0%	22.5%	76.5%	0.36	0.0%	0.0%	10.6%	90.1%	Ich fühle mich wohl in meiner Klasse.

F90	0.15	7.2%	7.2%	24.0%	60.0%	0.22	9.0%	4.5%	9.0%	76.5%	0.11	5.3%	10.6%	42.4%	42.4%	Ich habe FreundInnen an meiner Schule, mit denen ich über alles reden kann.
<b>F119</b>	<b>0.72</b>	<b>40.8%</b>	<b>28.8%</b>	<b>24.0%</b>	<b>4.8%</b>	<b>0.75</b>	<b>40.5%</b>	<b>36.0%</b>	<b>18.0%</b>	<b>4.5%</b>	<b>0.71</b>	<b>42.4%</b>	<b>21.2%</b>	<b>31.8%</b>	<b>5.3%</b>	<b>Wegen meinen LehrerInnen habe ich die Freude an der Schule verloren.</b>
F145	0.15	52.8%	28.8%	14.4%	2.4%	0.37	67.5%	31.5%	0.0%	0.0%	0.13	37.1%	26.5%	31.8%	5.3%	Ich habe manchmal Angst in die Schule zu gehen.
F168	0.67	62.4%	16.8%	12.0%	7.2%	0.53	54.0%	27.0%	9.0%	9.0%	0.83	74.2%	5.3%	15.9%	5.3%	Ich habe das Gefühl, mein(e) LehrerIn mag mich nicht.
<b>F192</b>	<b>0.68</b>	<b>62.4%</b>	<b>24.0%</b>	<b>9.6%</b>	<b>2.4%</b>	<b>0.62</b>	<b>58.5%</b>	<b>22.5%</b>	<b>13.5%</b>	<b>4.5%</b>	<b>0.81</b>	<b>68.9%</b>	<b>26.5%</b>	<b>5.3%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Ich glaube, dass meine MitschülerInnen mich nicht mögen so wie ich bin.</b>
F210	0.35	64.8%	19.2%	9.6%	4.8%	0.56	81.0%	9.0%	4.5%	4.5%	0.23	47.7%	31.8%	15.9%	5.3%	Ich finde, dass einige MitschülerInnen von meiner Klasse gemein zu mir sind.
<b>F238</b>	<b>0.55</b>	<b>4.8%</b>	<b>24.0%</b>	<b>50.4%</b>	<b>19.2%</b>	<b>0.50</b>	<b>9.0%</b>	<b>27.0%</b>	<b>49.5%</b>	<b>13.5%</b>	<b>0.62</b>	<b>0.0%</b>	<b>21.2%</b>	<b>53.0%</b>	<b>26.5%</b>	<b>Ich habe das Gefühl, dass mein(e) LehrerIn meine Stärken kennt und diese fördert.</b>
<b>F253</b>	<b>0.79</b>	<b>48.0%</b>	<b>28.8%</b>	<b>16.8%</b>	<b>4.8%</b>	<b>0.75</b>	<b>54.0%</b>	<b>27.0%</b>	<b>13.5%</b>	<b>4.5%</b>	<b>0.87</b>	<b>42.4%</b>	<b>31.8%</b>	<b>21.2%</b>	<b>5.3%</b>	<b>Ich glaube mein(e) LehrerIn sieht nur, was ich falsch mache.</b>
F281	0.53	69.6%	14.4%	9.6%	4.8%	0.46	72.0%	18.0%	4.5%	4.5%	0.61	68.9%	10.6%	15.9%	5.3%	In meiner Klasse herrscht ein Konkurrenzkampf.
F268	0.08	16.8%	7.2%	21.6%	52.8%	0.09	9.0%	4.5%	27.0%	58.5%	0.11	26.5%	10.6%	15.9%	47.7%	In unserer Klasse muss man nicht immer der/die Beste sein.
F225	0.33	2.4%	4.8%	28.8%	62.4%	0.07	0.0%	4.5%	36.0%	58.5%	0.54	5.3%	5.3%	21.2%	68.9%	Mein(e) LehrerIn kann auch mal mit uns während der Stunde lachen.
F202	0.18	26.4%	14.4%	28.8%	28.8%	0.28	36.0%	18.0%	18.0%	27.0%	0.01	15.9%	10.6%	42.4%	31.8%	Mein(e) LehrerIn schlichtet Streitereien.
F180	0.47	2.4%	0.0%	24.0%	72.0%	0.27	0.0%	0.0%	27.0%	72.0%	0.64	5.3%	0.0%	21.2%	74.2%	Ich respektiere meine(n) LehrerIn.
<b>F158</b>	<b>0.65</b>	<b>2.4%</b>	<b>24.0%</b>	<b>38.4%</b>	<b>33.6%</b>	<b>0.60</b>	<b>4.5%</b>	<b>18.0%</b>	<b>40.5%</b>	<b>36.0%</b>	<b>0.73</b>	<b>0.0%</b>	<b>31.8%</b>	<b>37.1%</b>	<b>31.8%</b>	<b>Meine LehrerIn kann sich auf eine freundliche und bestimmte Art und Weise durchsetzen.</b>
F130	0.13	4.8%	7.2%	31.2%	55.2%	0.21	4.5%	13.5%	36.0%	45.0%	0.01	5.3%	0.0%	26.5%	68.9%	Wir haben einen guten Klassenzusammenhalt.
<b>F105</b>	<b>0.32</b>	<b>60.0%</b>	<b>31.2%</b>	<b>4.8%</b>	<b>2.4%</b>	<b>0.34</b>	<b>76.5%</b>	<b>18.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>4.5%</b>	<b>0.37</b>	<b>42.4%</b>	<b>47.7%</b>	<b>10.6%</b>	<b>0.0%</b>	<b>In der Schule passieren üble Dinge über die ich kaum sprechen kann.</b>
F75	0.25	0.0%	4.8%	19.2%	74.4%	0.26	0.0%	9.0%	13.5%	76.5%	0.26	0.0%	0.0%	26.5%	74.2%	Mit meinen Schulkameradinnen und Schulkameraden zusammen erlebe ich eine intensive und tolle Zeit.
F46	0.32	48.0%	36.0%	14.4%	0.0%	0.53	54.0%	31.5%	13.5%	0.0%	0.11	42.4%	42.4%	15.9%	0.0%	Die Schule bedeutete für mich vor allem Angst, Stress und freudloses Pauken.
<b>F293</b>	<b>0.43</b>	<b>67.2%</b>	<b>14.4%</b>	<b>9.6%</b>	<b>7.2%</b>	<b>0.44</b>	<b>67.5%</b>	<b>18.0%</b>	<b>4.5%</b>	<b>9.0%</b>	<b>0.42</b>	<b>68.9%</b>	<b>10.6%</b>	<b>15.9%</b>	<b>5.3%</b>	<b>In der Schule ist es mir nicht besonders wohl.</b>
<b>15 Familiäres Umfeld</b>																
F15	0.62	2.4%	7.2%	4.8%	84.0%	0.64	4.5%	13.5%	9.0%	72.0%	-	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	Ich fühle mich wohl in meiner Familie.
F33	0.02	4.8%	4.8%	9.6%	79.2%	0.24	0.0%	9.0%	13.5%	76.5%	-0.25	10.6%	0.0%	5.3%	84.8%	Von meinen Eltern fühle ich mich ernst genommen
<b>F62</b>	<b>0.45</b>	<b>7.2%</b>	<b>4.8%</b>	<b>28.8%</b>	<b>57.6%</b>	<b>0.49</b>	<b>4.5%</b>	<b>9.0%</b>	<b>22.5%</b>	<b>63.0%</b>	<b>0.59</b>	<b>10.6%</b>	<b>0.0%</b>	<b>37.1%</b>	<b>53.0%</b>	<b>Wenn es zuhause Probleme gibt, können wir offen darüber diskutieren.</b>
F91	0.45	0.0%	4.8%	12.0%	81.6%	0.41	0.0%	4.5%	18.0%	76.5%	0.55	0.0%	5.3%	5.3%	90.1%	Ich habe Vertrauen zu meinen Eltern.
F120	0.39	0.0%	7.2%	12.0%	79.2%	0.37	0.0%	13.5%	4.5%	81.0%	0.44	0.0%	0.0%	21.2%	79.5%	Meine Eltern vertrauen mir.
<b>F146</b>	<b>0.39</b>	<b>57.6%</b>	<b>26.4%</b>	<b>12.0%</b>	<b>2.4%</b>	<b>0.43</b>	<b>58.5%</b>	<b>22.5%</b>	<b>13.5%</b>	<b>4.5%</b>	<b>0.31</b>	<b>58.3%</b>	<b>31.8%</b>	<b>10.6%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Zu Hause erzähle ich wenig von meinen Sorgen und von dem, was mich wirklich beschäftigt.</b>
<b>F169</b>	<b>0.72</b>	<b>50.4%</b>	<b>33.6%</b>	<b>4.8%</b>	<b>9.6%</b>	<b>0.71</b>	<b>45.0%</b>	<b>27.0%</b>	<b>9.0%</b>	<b>18.0%</b>	<b>0.58</b>	<b>58.3%</b>	<b>42.4%</b>	<b>0.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Ich finde, meine Eltern sind viel zu streng.</b>
F193	0.61	79.2%	14.4%	2.4%	2.4%	0.55	72.0%	18.0%	4.5%	4.5%	0.73	90.1%	10.6%	0.0%	0.0%	Ich habe das Gefühl meine Eltern interessieren sich nicht für mich.
F211	0.45	81.6%	9.6%	4.8%	2.4%	0.46	81.0%	9.0%	4.5%	4.5%	0.41	84.8%	10.6%	5.3%	0.0%	Meine Eltern möchten nicht, dass ich neben der Schule Freizeitbeschäftigungen nachgehe.
<b>F239</b>	<b>0.53</b>	<b>2.4%</b>	<b>16.8%</b>	<b>45.6%</b>	<b>33.6%</b>	<b>0.45</b>	<b>0.0%</b>	<b>18.0%</b>	<b>58.5%</b>	<b>22.5%</b>	<b>0.75</b>	<b>5.3%</b>	<b>15.9%</b>	<b>31.8%</b>	<b>47.7%</b>	<b>Ich unternehme gerne etwas mit meiner Familie.</b>
F254	0.45	2.4%	14.4%	12.0%	69.6%	0.69	0.0%	13.5%	22.5%	63.0%	0.25	5.3%	15.9%	0.0%	79.5%	Wenn ich vor einer schwierigen Entscheidung stehen, unterstützen mich meine Eltern.
<b>F282</b>	<b>0.62</b>	<b>57.6%</b>	<b>28.8%</b>	<b>7.2%</b>	<b>4.8%</b>	<b>0.69</b>	<b>49.5%</b>	<b>31.5%</b>	<b>9.0%</b>	<b>9.0%</b>	<b>0.27</b>	<b>68.9%</b>	<b>26.5%</b>	<b>5.3%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Meine Eltern streiten sich oft.</b>
F289	0.69	69.6%	19.2%	7.2%	2.4%	0.71	58.5%	27.0%	9.0%	4.5%	0.50	84.8%	10.6%	5.3%	0.0%	Ich fühle mich von meinen Eltern ungerecht behandelt.
<b>F269</b>	<b>0.67</b>	<b>36.0%</b>	<b>36.0%</b>	<b>19.2%</b>	<b>7.2%</b>	<b>0.64</b>	<b>31.5%</b>	<b>40.5%</b>	<b>13.5%</b>	<b>13.5%</b>	<b>0.77</b>	<b>42.4%</b>	<b>31.8%</b>	<b>26.5%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Meine Eltern haben zu hohe Erwartungen an mich.</b>
F245	0.27	72.0%	12.0%	4.8%	9.6%	0.15	63.0%	18.0%	0.0%	18.0%	0.40	84.8%	5.3%	10.6%	0.0%	Ich freue mich nicht, nach der Schule nach Hause zu gehen.
F226	0.38	72.0%	14.4%	2.4%	9.6%	0.41	72.0%	9.0%	4.5%	13.5%	0.21	74.2%	21.2%	0.0%	5.3%	Es ist mir unangenehm, wenn ich FreundInnen zu mir nach Hause mitnehme.
F203	0.53	60.0%	21.6%	9.6%	7.2%	0.53	54.0%	22.5%	13.5%	9.0%	0.49	68.9%	21.2%	5.3%	5.3%	Meine Eltern interessieren sich nicht für meine FreundInnen.
F181	0.55	72.0%	19.2%	7.2%	0.0%	0.54	67.5%	18.0%	13.5%	0.0%	0.48	79.5%	21.2%	0.0%	0.0%	Zu Hause fühle ich mich einsam.
F159	0.01	2.4%	7.2%	43.2%	45.6%	0.10	0.0%	9.0%	40.5%	49.5%	-0.05	5.3%	5.3%	47.7%	42.4%	Ich habe es gut mit meinen Geschwistern (Einzelkinder: leer lassen).
<b>F131</b>	<b>0.72</b>	<b>48.0%</b>	<b>24.0%</b>	<b>16.8%</b>	<b>9.6%</b>	<b>0.81</b>	<b>45.0%</b>	<b>27.0%</b>	<b>9.0%</b>	<b>18.0%</b>	<b>0.51</b>	<b>53.0%</b>	<b>21.2%</b>	<b>26.5%</b>	<b>0.0%</b>	<b>Meine Eltern kritisieren mich oft.</b>
F106	0.30	74.4%	16.8%	7.2%	0.0%	0.27	67.5%	22.5%	9.0%	0.0%	0.24	84.8%	10.6%	5.3%	0.0%	Ich habe das Gefühl, meine Eltern kennen mich nicht.
F76	0.47	0.0%	4.8%	33.6%	60.0%	0.38	0.0%	9.0%	45.0%	45.0%	0.44	0.0%	0.0%	21.2%	79.5%	In Berufswahlfragen geben mir meine Eltern eine gute Unterstützung.
<b>F47</b>	<b>0.56</b>	<b>4.8%</b>	<b>9.6%</b>	<b>26.4%</b>	<b>57.6%</b>	<b>0.54</b>	<b>9.0%</b>	<b>18.0%</b>	<b>31.5%</b>	<b>40.5%</b>	<b>0.27</b>	<b>0.0%</b>	<b>0.0%</b>	<b>21.2%</b>	<b>79.5%</b>	<b>Meine Eltern helfen mir bei der Berufswahl, so dass mir das viel bringt.</b>
<b>F22</b>	<b>0.59</b>	<b>14.4%</b>	<b>14.4%</b>	<b>52.8%</b>	<b>16.8%</b>	<b>0.62</b>	<b>27.0%</b>	<b>22.5%</b>	<b>40.5%</b>	<b>9.0%</b>	<b>0.15</b>	<b>0.0%</b>	<b>5.3%</b>	<b>68.9%</b>	<b>26.5%</b>	<b>Ohne die Hilfe meiner Eltern wäre die Zeit der Berufswahl für mich viel schwieriger verlaufen.</b>

Die markierten und fett gedruckten Items wurden in die definitive Version des FEB aufgenommen.

## Trennschärfekoeffizient und Häufigkeitsverteilung der definitiven Erhebung (N=218)

Frage 1	+	0.53	14.2%	27.5%	35.3%	22.9%
Frage 2	-	0.57	40.8%	33.0%	17.4%	8.7%
Frage 3	+	0.47	6.4%	17.4%	38.5%	37.6%
Frage 4	-	0.47	33.9%	36.2%	25.7%	4.1%
Frage 5	-	0.60	19.3%	34.9%	32.6%	13.3%
Frage 6	+	0.36	2.8%	18.8%	37.6%	40.8%
Frage 7	+	0.63	4.1%	14.7%	33.9%	47.2%
Frage 8	-	0.54	16.5%	34.9%	37.2%	11.5%
Frage 9	+	0.36	18.3%	31.2%	29.4%	21.1%
Frage 10	-	0.53	22.5%	37.2%	29.8%	10.6%
Frage 11	+	0.42	5.0%	10.6%	43.1%	41.3%
Frage 12	-	0.37	31.2%	37.6%	18.3%	12.8%
Frage 13	+	0.39	5.5%	20.2%	42.2%	32.1%
Frage 14	+	0.63	7.3%	17.9%	44.5%	30.3%
Frage 15	+	0.58	13.3%	20.2%	30.3%	36.2%
Frage 16	-	0.43	32.1%	25.2%	22.5%	20.2%
Frage 17	-	0.57	17.9%	33.5%	33.0%	15.6%
Frage 18	-	0.66	34.4%	25.2%	25.7%	14.7%
Frage 19	-	0.65	31.7%	38.1%	23.9%	6.4%
Frage 20	+	0.59	8.7%	23.4%	37.6%	30.3%
Frage 21	-	0.49	22.5%	40.4%	28.0%	9.2%
Frage 22	+	0.60	7.8%	22.0%	37.6%	32.6%
Frage 23	-	0.61	32.1%	32.6%	21.1%	14.2%
Frage 24	-	0.66	31.2%	32.6%	26.6%	9.6%
Frage 25	-	0.48	22.0%	39.4%	29.8%	8.7%
Frage 26	+	0.55	7.3%	24.8%	40.4%	27.5%
Frage 27	-	0.45	29.8%	32.6%	27.5%	10.1%
Frage 28	+	0.47	5.0%	27.1%	48.6%	19.3%
Frage 29	-	0.66	51.4%	24.3%	16.5%	7.8%
Frage 30	-	0.57	25.7%	22.5%	27.5%	24.3%
Frage 31	+	0.49	6.0%	29.8%	37.6%	26.6%
Frage 32	+	0.42	8.7%	33.5%	37.2%	20.6%
Frage 33	-	0.60	37.2%	31.2%	17.0%	14.7%
Frage 34	-	0.68	19.7%	44.5%	22.9%	12.8%
Frage 35	-	0.68	15.6%	35.8%	28.4%	20.2%
Frage 36	+	0.51	4.6%	7.8%	21.6%	66.1%
Frage 37	+	0.57	3.7%	17.9%	43.1%	35.3%
Frage 38	+	0.56	8.7%	29.8%	35.3%	26.1%
Frage 39	+	0.32	33.0%	37.2%	22.9%	6.9%
Frage 40	-	0.59	28.9%	41.7%	21.6%	7.8%
Frage 41	-	0.55	29.8%	28.0%	28.4%	13.8%
Frage 42	-	0.59	23.9%	40.8%	22.0%	13.3%
Frage 43	-	0.51	20.6%	40.8%	27.5%	11.0%
Frage 44	-	0.42	58.7%	29.8%	8.3%	3.2%
Frage 45	-	0.56	43.6%	32.6%	14.7%	9.2%
Frage 46	-	0.37	20.6%	33.9%	30.3%	15.1%
Frage 47	-	0.61	21.6%	38.5%	28.0%	11.9%
Frage 48	-	0.57	30.3%	42.2%	18.3%	9.2%
Frage 49	+	0.40	8.7%	27.5%	34.4%	29.4%
Frage 50	+	0.47	3.2%	15.6%	43.1%	38.1%
Frage 51	+	0.54	6.0%	13.8%	39.0%	41.3%
Frage 52	-	0.58	32.6%	36.7%	20.2%	10.6%



Frage 53	+	0.28	11.5%	23.4%	39.9%	25.2%
Frage 54	-	0.46	24.3%	44.5%	22.0%	9.2%
Frage 55	+	0.45	3.2%	24.3%	45.0%	27.5%
Frage 56	+	0.65	4.6%	20.6%	42.7%	32.1%
Frage 57	+	0.53	6.9%	16.1%	48.2%	28.9%
Frage 58	-	0.58	19.3%	45.9%	25.2%	9.6%
Frage 59	+	0.60	8.7%	18.8%	46.3%	26.1%
Frage 60	+	0.62	9.6%	27.1%	33.9%	29.4%
Frage 61	+	0.45	6.9%	23.4%	38.5%	31.2%
Frage 62	-	0.59	19.3%	41.3%	25.2%	14.2%
Frage 63	+	0.64	6.9%	16.5%	33.9%	42.7%
Frage 64	-	0.59	15.6%	41.7%	31.7%	11.0%
Frage 65	+	0.47	2.3%	16.5%	61.0%	20.2%
Frage 66	-	0.52	27.1%	41.3%	23.9%	7.8%
Frage 67	+	0.44	10.6%	26.6%	37.6%	25.2%
Frage 68	-	0.70	40.4%	35.8%	17.0%	6.9%
Frage 69	-	0.56	28.9%	38.1%	16.5%	16.5%
Frage 70	+	0.36	7.8%	27.5%	41.7%	22.9%
Frage 71	-	0.63	39.4%	42.7%	11.9%	6.0%
Frage 72	-	0.40	63.8%	24.3%	6.9%	5.0%
Frage 73	-	0.46	40.8%	33.0%	18.3%	7.8%
Frage 74	-	0.62	54.6%	27.1%	13.3%	5.0%
Frage 75	-	0.65	18.3%	36.7%	26.1%	18.8%
Frage 76	+	0.48	4.1%	31.7%	43.6%	20.6%
Frage 77	-	0.62	30.3%	44.5%	20.2%	5.0%
Frage 78	+	0.49	10.6%	23.9%	36.7%	28.9%
Frage 79	-	0.51	16.1%	34.4%	33.0%	16.5%
Frage 80	+	0.60	6.9%	24.8%	41.3%	27.1%
Frage 81	-	0.53	22.9%	42.7%	24.8%	9.6%
Frage 82	+	0.44	5.5%	14.2%	37.6%	42.7%
Frage 83	+	0.59	21.6%	47.7%	25.7%	5.0%
Frage 84	+	0.47	10.6%	19.7%	29.8%	39.9%
Frage 85	-	0.53	14.2%	28.4%	34.4%	22.9%
Frage 86	-	0.42	25.2%	44.0%	22.9%	7.8%
Frage 87	-	0.55	30.3%	37.6%	22.5%	9.6%
Frage 88	-	0.58	29.4%	37.6%	22.9%	10.1%
Frage 89	-	0.58	13.8%	34.9%	33.9%	17.4%
Frage 90	-	0.29	10.6%	45.4%	29.4%	14.7%
Frage 91	+	0.41	7.3%	30.3%	50.0%	12.4%
Frage 92	-	0.66	42.2%	32.6%	15.1%	10.1%
Frage 93	+	0.40	12.4%	36.7%	36.7%	14.2%
Frage 94	-	0.53	37.2%	34.9%	20.6%	7.3%
Frage 95	-	0.68	27.1%	41.3%	16.5%	15.1%
Frage 96	-	0.49	15.6%	45.0%	33.0%	6.4%
Frage 97	+	0.59	14.7%	37.2%	33.0%	15.1%
Frage 98	-	0.47	16.5%	33.0%	33.5%	17.0%
Frage 99	-	0.58	36.7%	34.9%	17.9%	10.6%
Frage 100	-	0.61	27.5%	38.1%	20.6%	13.8%
Frage 101	+	0.38	7.8%	21.6%	33.9%	36.7%
Frage 102	-	0.51	17.4%	44.0%	28.9%	9.6%
Frage 103	-	0.58	28.9%	40.4%	23.4%	7.3%
Frage 104	+	0.45	18.3%	33.9%	34.4%	13.3%
Frage 105	-	0.46	52.8%	32.6%	9.2%	5.5%
Frage 106	-	0.46	61.5%	28.0%	8.3%	2.3%

Frage 107	+	0.54	24.8%	39.4%	26.1%	9.6%
Frage 108	-	0.57	26.1%	47.7%	19.3%	6.9%
Frage 109	-	0.56	29.4%	42.7%	19.7%	8.3%
Frage 110	-	0.52	21.1%	49.5%	19.7%	9.6%
Frage 111	+	0.45	6.4%	22.0%	37.2%	34.4%
Frage 112	+	0.47	5.5%	26.6%	39.0%	28.9%
Frage 113	-	0.65	21.1%	32.1%	28.4%	18.3%
Frage 114	-	0.44	21.1%	35.8%	34.9%	8.3%
Frage 115	-	0.54	22.5%	42.2%	25.7%	9.6%
Frage 116	-	0.48	9.6%	43.6%	33.9%	12.8%
Frage 117	-	0.54	40.8%	36.2%	15.1%	7.8%
Frage 118	+	0.61	9.2%	19.3%	33.9%	37.6%
Frage 119	+	0.56	8.3%	17.0%	35.8%	39.0%
Frage 120	+	0.39	2.8%	15.6%	44.0%	37.6%
Frage 121	-	0.49	7.3%	24.3%	33.9%	34.4%
Frage 122	-	0.31	28.9%	30.7%	25.2%	15.1%
Frage 123	-	0.44	13.8%	34.9%	33.0%	18.3%
Frage 124	+	-0.10	13.8%	39.0%	28.4%	18.8%
Frage 125	-	0.48	26.1%	39.4%	24.8%	9.6%
Frage 126	+	0.38	3.7%	14.2%	33.5%	48.6%
Frage 127	+	0.47	2.3%	12.4%	36.2%	49.1%
Frage 128	-	0.52	20.6%	51.8%	21.1%	6.4%
Frage 129	-	0.45	14.7%	43.1%	31.7%	10.6%
Frage 130	+	0.34	5.0%	18.8%	42.2%	33.9%

Tabelle 39: Mittelwerte aller Probandinnen und Probanden

Dimensionen FEB					
	N	Min	Max	M	S
Offenheit und Neugier	147	1.78	3.89	2.980	.427
Engagement und Leistungsbereitschaft	162	1.20	3.70	2.612	.488
Verlässlichkeit	159	1.45	4.00	2.933	.522
Handlungsorientierung	162	1.67	4.00	2.880	.504
Durchhaltevermögen	162	1.25	4.00	2.667	.549
Realitätsorientierung und Selbstreflexion	162	1.44	3.89	2.926	.423
Planung und Organisation	160	1.29	4.00	2.937	.557
Belastbarkeit und Stressverarbeitung	161	1.63	4.00	2.746	.517
Selbstwertgefühl	158	1.22	3.89	2.849	.467
Attribuierung und Selbstwirksamkeit	161	1.63	4.00	2.828	.442
Auftreten	159	1.50	3.88	2.789	.422
Kooperation und Teamfähigkeit	162	1.88	4.00	2.893	.471
Lernfähigkeit	159	1.55	3.55	2.694	.396
Schulisches Umfeld	162	1.25	4.00	3.118	.507
Familiäres Umfeld	158	1.22	4.00	2.878	.595

Tabelle 40: T-Test Unterschiede in den 15 Dimensionen zwischen Mädchen und Knaben

	Geschlecht	N	M	S	Signifikanz T-Test
Offenheit und Neugier	weiblich	75	3.061	.427	.018
	männlich	72	2.895	.413	
Engagement und Leistungsbereitschaft	weiblich	79	2.780	.494	.000
	männlich	83	2.453	.427	
Verlässlichkeit	weiblich	77	3.117	.444	.000
	männlich	82	2.761	.533	
Handlungsorientierung	weiblich	79	2.876	.529	.920
	männlich	83	2.884	.482	
Durchhaltevermögen	weiblich	79	2.736	.568	.123
	männlich	83	2.602	.525	
Realitätsorientierung und Selbstreflexion	weiblich	78	2.928	.372	.205
	männlich	84	2.856	.350	
Planung und Organisation	weiblich	76	3.073	.584	.003
	männlich	84	2.813	.504	
Belastbarkeit und Stressverarbeitung	weiblich	78	2.769	.524	.584
	männlich	83	2.724	.512	
Selbstwertgefühl	weiblich	77	2.791	.498	.128
	männlich	81	2.904	.432	
Attribuierung und Selbstwirksamkeit	weiblich	78	2.833	.455	.875
	männlich	83	2.822	.432	
Auftreten	weiblich	77	2.867	.392	.023
	männlich	82	2.715	.437	
Kooperation und Teamfähigkeit	weiblich	80	3.084	.463	.000
	männlich	82	2.706	.401	
Lernfähigkeit	weiblich	77	2.705	.445	.731
	männlich	82	2.683	.346	
Schulisches Umfeld	weiblich	80	3.209	.494	.023
	männlich	82	3.029	.506	
Familiäres Umfeld	weiblich	78	2.944	.626	.169
	männlich	80	2.814	.561	

Kreuztabelle 41a: Unterschied Lehrstellensuche und Geschlecht

			Geschlecht		Gesamt
			weiblich	männlich	
Lehrstelle	Gruppe A	Anzahl	34	54	88
		% von Geschlecht	42.5%	62.8%	53.0%
	Gruppe B	Anzahl	46	32	78
		% von Geschlecht	57.5%	37.2%	47.0%
Gesamt	Anzahl		80	86	166
	% von Geschlecht		100.0%	100.0%	100.0%

Tabelle 41b: Chi-Quadrat Test Unterschied Lehrstellensuche und Geschlecht

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	6.850	1	.009

Kreuztabelle 42a: Unterschied Lehrstellensuche und Nationalität

			Nationalität		Gesamt
			SchweizerInnen	AusländerInnen	
Stand der Lehrstellensuche	Gruppe A	Anzahl	68	20	88
		% von Nationalität	58.6%	40.0%	53.0%
	Gruppe B	Anzahl	48	30	78
		% von Nationalität	41.4%	60.0%	47.0%
Gesamt	Anzahl		116	50	166
	% von Nationalität		100.0%	100.0%	100.0%

Tabelle 42b: Chi-Quadrat Test Unterschied Lehrstellensuche und Nationalität

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4.864	1	.027

Kreuztabelle 43a: Unterschied Lehrstellensuche und Berufswunsch

			Berufswunsch		Gesamt
			realistischer Berufswunsch	unrealistischer Berufswunsch	
Stand der Lehrstellensuche	Gruppe A	Anzahl	81	7	88
		% von Berufswunsch	56.6%	31.8%	53.3%
	Gruppe B	Anzahl	62	15	77
		% von Berufswunsch	43.4%	68.2%	46.7%
Gesamt	Anzahl		143	22	165
	% von Berufswunsch		100.0%	100.0%	100.0%

Tabelle 43b: Chi-Quadrat Test Unterschied Lehrstellensuche und Berufswunsch

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	4.721	1	.030

Tabelle 44: T-Test Unterschied in den Noten zwischen den beiden Gruppen

	Gruppe	N	M	S	Signifikanz T-Test
Deutsch	A	88	4.55	.46	.360
	B	78	4.49	.46	
Rechnen	A	88	4.60	.61	.000
	B	78	4.22	.66	
Französisch	A	81	4.27	.73	.242
	B	74	4.39	.57	
Englisch	A	86	4.53	.70	.250
	B	78	4.41	.62	
Realien	A	87	4.71	.52	.000
	B	78	4.41	.50	