



UNIVERSITÄT
DES
SAARLANDES

Fachrichtung 5.1 Bildungswissenschaften
Lehrstuhl für empirische Schul- und Unterrichtsforschung
Prof. Dr. Franziska Perels

Modellierung, Messung und Analyse berufs- relevanter überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades einer
Doktorin der Philosophie
der philosophischen Fakultät III
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von
Veronika Verbeek
aus Heilbronn

Saarbrücken, 2016

Dekan: Prof. Dr. Roland Brünken, Universität des Saarlandes
Erstberichterstatlerin: Prof. Dr. Franziska Perels, Universität des Saarlandes
Zweitberichterstatter: Prof. Dr. Roland Brünken, Universität des Saarlandes
Tag der Disputation: 25. Juli 2016

Vorbemerkungen und Danksagung

Die vorliegende Studie wurde als universitätsexterne Promotion an der Universität des Saarlandes neben meiner hauptamtlichen Tätigkeit als Fachlehrerin für Psychologie an einer Fachschule für Sozialwesen in Trier durchgeführt. Frau Prof. Dr. Franziska Perels danke ich sehr für ihre Offenheit auch bei unkonventionellen Wegen einer akademischen Qualifizierung, für die regelmäßigen Fachgespräche und die zugewandte Begleitung durch das gesamte vierjährige Studienprojekt. Bei Herrn Prof. Dr. Roland Brünken bedanke ich mich für sein Interesse an dem Forschungsthema und die Übernahme des Zweitgutachtens.

Eine dreijährige Längsschnittstudie kann nur verwirklicht werden, wenn Genehmigungsbehörden, Schulträger, die verantwortlichen Schulleiter und Schulleiterinnen an den teilnehmenden Fachschulen für Sozialpädagogik sowie die zahlreichen Schülerinnen und Schüler die Forschungsarbeit in den umfangreichen Erhebungsphasen mit Interesse unterstützen. Herzlichen Dank dafür. Ich freue mich darauf, im Rahmen der bereits geplanten Rückmeldungen der allgemeinen und schulspezifischen Ergebnisse mit den Schulkollegien über die praktische Relevanz der Ergebnisse ins Gespräch zu kommen.

In den Jahren zwischen 2012 und 2015 waren mir die Schülerinnen und Schüler im Bildungsgang Sozialpädagogik an der St. Helena-Schule in Trier bedeutsame Gesprächspartnerinnen und -partner über die unterschiedlichsten Themen, die die Studie aufwarf. Sicher haben diese Unterrichtsgespräche maßgeblich dazu beigetragen, dass die vorliegende Studie nicht nur vor dem Hintergrund einer über 20jährigen Unterrichtstätigkeit mit verschiedenen konzeptuellen Aufgaben an der Fachschule für Sozialpädagogik, sondern auch in vertiefter Kenntnis von Schülerperspektiven auf die Erzieherausbildung durchgeführt werden konnte. Bei der Schulleitung bedanke ich mich für komprimierte Arbeitszeiten in den vergangenen Schuljahren an der Fachschule, besonders in den Datenerhebungsphasen.

Die Entscheidung, nebenberuflich zu promovieren, wird auch aus den Rahmenbedingungen meiner Berufstätigkeit als Psychologin an einer Fachschule verständlich. Die Berufsgruppe der Psychologinnen und Psychologen ist in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern eine rare Ausnahme, was verwundert, da die sozialwissenschaftlichen Unterrichtsinhalte in der Ausbildung in hohem Maße auf genuin psychologischem Wissen basieren, das von den Fachschülerinnen und -schülern als wertvolle fachliche Hilfe erlebt wird. Eine sich in den letzten Jahren verändernde Einstellungspraxis, die die Unterrichtstätigkeit berufserfahrener Quereinsteigerinnen und -einsteiger (unterschiedlicher Disziplinen) weniger anerkennt, führte für mich zwangsläufig dazu, die Grenzen der bisherigen Berufstätigkeit überschreiten zu müssen, um mich beruflich entwickeln zu können.

Besonders mein Mann Johannes Verbeek hat mich unterstützt und ermutigt, genau 20 Jahre nach meinem Studienabschluss an meine Freude am wissenschaftlichen Diskurs anzuknüpfen. Er war regelmäßiger Gesprächspartner und konzentrierter Leser der Texte. Unseren Söhnen Valentin und Laurenz danke ich herzlichst für ihr Verständnis für mein zeitaufwändiges Vorhaben. In Dankbarkeit widme ich diese Schrift meinen Eltern Franziska und Paul Neuberger.

Zusammenfassung

Ziel der vorliegenden Studie ist die Modellierung, Messung und Analyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen während der dreijährigen Erzieherausbildung an Fachschulen. Die Wichtigkeit personaler und interpersonaler Kompetenzen in einem Sozialberuf sowie die curriculare Erwartung selbstregulierten Lernens in Ausbildung und späterer Berufstätigkeit verdeutlichen die Erfordernis, zur Qualitätssteigerung im Beruf nicht nur fachliches, sondern auch nicht-fachliches Lernen zu verbessern. Psychologische Studien zu überfachlichen Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher fehlen.

In einer Längsschnittstudie im Verlauf der dreijährigen Ausbildung konnten insgesamt 534 Fachschülerinnen und Fachschüler zu kontextualisierten personalen und interpersonalen Kompetenzen sowie zu Lernkompetenzen schriftlich befragt werden. Eine vorläufige Taxonomie überfachlicher Kompetenzen wurde im Falle der personalen und interpersonalen Kompetenzen aus curricularen Vorgaben und Expertenurteilen aus der Berufspraxis, im Falle der Lernkompetenzen aus der Selbstbestimmungstheorie und Modellen selbstregulierten Lernens abgeleitet.

Die mehrstufige Fragebogenkonstruktion führte zu drei faktoriell validen Fragebogenmodulen zur Messung von erstens personalen und interpersonalen Kompetenzen (7 Kurzskalen), von zweitens motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen (6 Kurzskalen) und von drittens kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen (9 Kurzskalen) (Teilstudie 1). Es zeigte sich kein Kompetenzaufbau in den ersten beiden Schuljahren der Ausbildung (Teilstudie 2). Die Bedingungsanalyse stellte für weitere Untersuchungen zur überfachlichen Kompetenzentwicklung die Bedeutung von drei der sechs untersuchten Gruppenmerkmalen (Geschlecht, Alter und Curriculum) heraus (Teilstudie 3). Bedingungshypothesen aus Phasenmodellen selbstregulierten Lernens bestätigten sich teilweise, wenn in einer Modellerweiterung der langfristige Lernprozess während der gesamten Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation untersucht wurde (Teilstudie 4). Überfachliche Kompetenzen ließen drei der sechs untersuchten Ausbildungserfolgskriterien (Fachschulnoten, Theorie-Praxis-Transfer, Berufspraktische Kompetenz) praktisch bedeutsam vorhersagen (Teilstudie 5).

An diese ersten Ergebnisse zur Ausbildung berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen können weitere empirische Studien anschließen (u.a. Replikation, Normierung, Validierung), denn sie haben auch vielfältige Implikationen für die Fachschulpraxis (u.a. Pädagogische Diagnose, Programmimplementierung).

Schlüsselbegriffe: Erzieherin / Erzieher, Fachschulen für Sozialpädagogik, überfachliche Kompetenzen, selbstreguliertes Lernen, Evaluation

Abstract

Modelling, measurement and analysis of profession-relevant cross-curricular competences in the training of state-certified educators in Germany.

This study examines the modelling, measurement and analysis of profession-relevant cross-curricular competences of state-certified educators over the three year training at vocational college in Germany. The vocational training conveys qualification in the fields of child and youth care as well as in special needs education. The importance of personal and interpersonal skills in social occupations, as well as the expectation of self-regulated learning during training and the subsequent professional life, illustrate the requirement to improve the quality of both professional and cross-curricular competences. There is a lack of psychological studies covering this latter field of research.

The study was conducted over a three year period, using paper-based questionnaires to interrogate 534 students about contextualized personal and interpersonal skills as well as learning competences. In the case of personal and interpersonal skills, a preliminary taxonomy of cross-curricular competences was derived from curricular guidelines and expert judgement. The taxonomy of the learning skills was deduced from the Self-Determination Theory and theories of self-regulated learning.

The multi-stage questionnaire design generated three factorial valid questionnaire modules for measurement: first, personal and interpersonal skills (7 short scales); second, motivational and volitional learning skills (6 short scales); and third, cognitive and metacognitive learning skills (9 short scales) (substudy 1). The level of 21 examined cross-curricular competences did not improve throughout the first 2-years of the training (substudy 2). The assessment of the conditions demonstrated the importance of three of the six group characteristics (gender, age and curriculum) for subsequent studies on cross-curricular competences (substudy 3). Hypotheses in phase models dealing with self-regulated learning were partly confirmed if the phase model was transferred to a long-term learning process such as the three year training at vocational college (substudy 4). Cross-curricular competences predicted three out of the six criteria of training success examined (school grades, theory-practice transfer, professional competence in practice) (substudy 5).

The findings on the development of profession-relevant cross-curricular competences allow further studies (e.g. replication studies, standardization, validation studies) because they also suggest a variety of implications for practice in vocational colleges (e.g. educational diagnosis and programme implementation).

Keywords: education personnel, social education, cross-curricular competences, self-regulated learning, evaluation

Inhalt

Tabellenverzeichnis	XI
Abbildungsverzeichnis	XIV
Abkürzungsverzeichnis	XV
Einführung	VIII

Teil 1: Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand

1	Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung	2
1.1.	Erzieherausbildung im Überblick	2
1.1.1	Erzieherausbildung nach der Fachschulreform 1967	2
1.1.2	Erzieherausbildung nach der Fachschulreform 2002	3
1.1.3	Professionalisierung durch Akademisierung	5
1.2	Tätigkeitsfelder und Lernortkooperation	6
1.3	Zum Forschungsfeld Erzieherausbildung	9
1.4	Implikationen für die Studie	11
2	Überfachliche Kompetenzen	12
2.1	Begriffsklärung	12
2.2	Kompetenzorientierung	15
2.2.1	Wissenschaftliche Kompetenzbegriffe	15
2.2.2	Kompetenzorientierung in Fachschulcurricula 2012	18
2.2.3	Modelle beruflicher Handlungskompetenz	18
2.2.4	Kompetenzmodelle für die Frühpädagogik	20
2.3	Explikation überfachlicher Kompetenzen in der Erzieherausbildung	21
2.3.1	Historische Vorläufer	21
2.3.2	Analyse von Curricula	22
2.3.3	Analyse von Qualifikationsrahmen	25
2.3.4	Betrachtung beruflicher Anforderungen	27
2.3.5	Systematische Expertenbefragungen	28
2.4	Messung überfachlicher Kompetenzen	30
2.5.1	Allgemeiner Überblick	30
2.5.2	Skalen für die Schul-, Hochschul- und Berufsbildung	30
2.5	Implikationen für die Studie	34
3	Personale und interpersonale Kompetenzen	36
3.1	Konzeptionen und Modelle	36
3.1.1	Begriffsklärungen	36
3.1.2	Stabilität und Veränderung	37
3.1.3	Messung personaler und interpersonaler Kompetenzen	39

3.2	Begründung der Auswahl personaler und interpersonaler Kompetenzen	41
3.3	Personale Kompetenzen	43
3.3.1	Emotionale Stabilität	43
3.3.2	Gewissenhaftigkeit	45
3.3.3	Offenheit	47
3.3.4	Selbstreflexion	48
3.3.5	Flexibilität	50
3.4	Interpersonale Kompetenzen	51
3.4.1	Empathie und Perspektivenübernahme	51
3.4.2	Prosozialität	54
3.4.3	Toleranz	56
3.4.4	Durchsetzungsfähigkeit	58
3.4.5	Kooperation und Konfliktlösung	59
3.5	Implikationen für die Studie	61
4	Lernkompetenzen und selbstreguliertes Lernen	64
4.1	Begriffsklärung	64
4.2	Modelle selbstregulierten Lernens	67
4.2.1	Schicht-, Struktur- oder Hierarchiemodelle	68
4.2.2	Phasen- oder Prozessmodelle	68
4.3	Komponenten selbstregulierten Lernens	70
4.3.1	Motivationale Lernkompetenzen	70
4.3.2	Volitionale Lernkompetenzen	75
4.3.3	Kognitive Lernkompetenzen	78
4.3.4	Metakognitive Lernkompetenzen	84
4.3.5	Messung von Lernkompetenzen	88
4.4	Erzieherausbildung als Selbstregulationsprozess	89
4.4.1	Präaktionale Phase der Erzieherausbildung	90
4.4.2	Aktionale Phase der Erzieherausbildung	91
4.4.3	Postaktionale Phase der Erzieherausbildung	93
4.5	Implikationen für die Studie	93
5	Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen	95
5.1.	Merkmale der Lernenden	95
5.1.1	Geschlechtszugehörigkeit	95
5.1.2	Schulbildungsniveau und Bildungshintergrund	100
5.2	Merkmale der Lernumwelt	102
5.2.1	Schulträgerschaft	102
5.2.2	Schulform	105
5.2.3	Strukturierung des Curriculums	106
5.2.4	Förderliche Unterrichtsbedingungen	108
5.3	Implikationen für die Studie	111

6	Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen	112
6.1.	Fachkompetenzen	112
6.1.1	Fachkompetenzen nach der Ausbildung	112
6.1.2	Fachkompetenzen im Berufsfeld der Kindertagesbetreuung	116
6.1.3	Fachkompetenzen im Berufsfeld der Hilfen zur Erziehung	118
6.1.4	Noten als Indikator von Fachkompetenzen	120
6.1.5	Wissen als Element von Fachkompetenzen	122
6.2	Theorie-Praxis-Transfer	123
6.3	Weiterbildung	124
6.4	Implikationen für die Studie	126

Teil 2: Empirische Studien

7	Zielsetzung, Planung und Durchführung der Studie	129
7.1	Forschungsfragen und Zielsetzungen	129
7.2	Planung der Studie	131
7.2.1	Studiendesign	131
7.2.2	Erhebungsmethode und -instrumente	133
7.3	Durchführung der Studie	136
7.3.1	Vorbemerkung zur Auswahl der Stichprobe	136
7.3.2	Beschreibung der Stichproben	137
7.3.3	Datenerhebungen	140
8	Teilstudie 1: Konstruktion von Fragebogenmodulen	142
8.1	Fachliche Problemstellung und Forschungsinteresse	142
8.2	Hypothesen	143
8.3	Methodisches Vorgehen	144
8.3.1	Stichproben	144
8.3.2	Konstruktionsschritte und statistische Analysen	144
8.4.	Ergebnisse	152
8.4.1	Personale Kompetenzen	152
8.4.2	Interpersonale Kompetenzen	155
8.4.3	Motivationale Lernkompetenzen	157
8.4.4	Volitionale Lernkompetenzen	159
8.4.5	Kognitive Lernkompetenzen	161
8.4.6	Metakognitive Lernkompetenzen	163
8.4.7	Drei Fragebogenmodule	165
8.4.8	Sekundärfaktoren überfachlicher Kompetenzen	166
8.5.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	170

9	Teilstudie 2: Veränderungen überfachlicher Kompetenzen	174
9.1	Forschungsfragen und Theoriebezug	174
9.2	Hypothesen	175
9.3	Methodisches Vorgehen	177
9.3.1	Stichprobe	177
9.3.2	Skalen überfachlicher Kompetenzen	177
9.3.3	Statistische Analysen	179
9.4	Beschreibung und Testung von Kompetenzveränderungen	180
9.4.1	Personale und interpersonale Kompetenzen	180
9.4.2	Motivationale und volitionale Lernkompetenzen	182
9.4.3	Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen	183
9.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	185
10	Teilstudie 3: Einflüsse auf überfachliche Kompetenzen und ihre Veränderung	189
10.1	Forschungsfragen und Theoriebezug	189
10.2	Hypothesen	192
10.3	Methodisches Vorgehen	195
10.3.1	Stichprobe	195
10.3.2	Operationalisierung	195
10.3.3	Statistische Analysen	196
10.4	Einflüsse auf Kompetenzausprägungen und -veränderungen	197
10.4.1	Geschlechtszugehörigkeit	197
10.4.2	Altersgruppe	199
10.4.3	Schulabschluss	202
10.4.4	Schulträger	203
10.4.5	Schulform	204
10.4.6	Curriculum	205
10.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	207
11	Teilstudie 4: Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation	212
11.1	Forschungsfragen und Theoriebezug	212
11.2	Hypothesen	213
11.3	Methodisches Vorgehen	214
11.3.1	Stichprobe	214
11.3.2	Operationalisierung	215
11.3.3	Statistische Analysen	217
11.4	Deskriptive Befunde	217
11.4.1	Bedingungen selbstregulierten Lernens in der präaktionalen Phase	217
11.4.2	Komponenten selbstregulierten Lernens in der präaktionalen Phase	218
11.4.3	Komponenten selbstregulierten Lernens in der aktionalen Phase	220
11.4.4	Komponenten selbstregulierten Lernens in der postaktionalen Phase	221
11.5	Ergebnisse der Hypothesentests	222
11.5.1	Vorhersage selbstbestimmter Motivation in der präaktionalen Phase	222

11.5.2	Vorhersage von Tiefenlernen und Volition in der aktionalen Phase	223
11.5.3	Vorhersage von Regulationskompetenzen in der postaktionalen Phase	225
11.6	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	227
12	Teilstudie 5: Überfachliche Kompetenzen und Ausbildungserfolg	230
12.1	Forschungsfragen und Theoriebezug	230
12.2	Hypothesen	231
12.3	Methodisches Vorgehen	233
12.3.1.	Stichprobe	233
12.3.2.	Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen	233
12.3.3	Operationalisierung von Ausbildungserfolg	235
12.3.4	Statistische Analysen	237
12.4	Ergebnisse	239
12.4.1.	Deskriptive Befunde zu den Prädiktor- und Prognosevariablen	239
12.4.2	Prädiktoren von Ausbildungserfolg	244
12.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	249

Teil 3: Gesamtdiskussion

13	Zusammenfassung und kritische Einordnung der Ergebnisse	255
13.1	Theoretische und konzeptuelle Rahmung	255
13.1.1	(Re-)Kontextualisierung der Erzieherausbildung	255
13.1.2	Kompetenzauswahl und Alternativen	256
13.1.3	Problematisierung des Forschungsstandes	259
13.2	Stichprobe und Forschungsdesign	261
13.2.1	Interne Validität	261
13.2.2	Externe Validität	263
13.3	Ergebnisse aus den Teilstudien	265
13.3.1	Fragebogenmodule – ein Fazit aus testtheoretischer Sicht	266
13.3.2	Erklärung von Nicht-Veränderung	268
13.3.3	Lernermerkmale sind wichtiger als Strukturmerkmale	270
13.3.4	Ausweitung des Phasenmodells selbstregulierten Lernens	272
13.3.5	Valide Vorhersage von Ausbildungserfolg?	273
13.4	Fazit: Errungenschaften und Grenzen der Studie	275
14	Ausblicke auf Wissenschaft, Bildungspolitik und Fachschulpraxis	278
14.1	Anschlussfähige wissenschaftliche Studien	278
14.2	Konsequenzen auf bildungspolitischer Ebene	279
14.3	Praktische Relevanz für die fachschulische Erzieherausbildung	281
	Literaturverzeichnis	286

Tabellenverzeichnis

<i>Tabelle 2.1</i>	Die wichtigsten berufsrelevanten personalen oder sozialen Kompetenzen aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte	29
<i>Tabelle 3.1</i>	Ableitung einer Taxonomie berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen	41
<i>Tabelle 3.2</i>	Personale und interpersonale Kompetenzen mit Kurzdefinitionen	62
<i>Tabelle 4.1</i>	Lernkompetenzen mit Kurzdefinitionen	94
<i>Tabelle 7.1</i>	Übersicht über die Fragebogeninhalte zu den drei Erhebungszeitpunkten	134
<i>Tabelle 7.2</i>	Beschreibung der Stichproben	138
<i>Tabelle 8.1</i>	Überfachliche Kompetenzen mit Kurzdefinitionen	145
<i>Tabelle 8.2</i>	Überblick über Konstruktionsschritte von Fragebogenversion 1 bis 4	150
<i>Tabelle 8.3</i>	Skalen personaler Kompetenzen, Items und Kennwerte	153
<i>Tabelle 8.4</i>	Skalen interpersonaler Kompetenzen, Items und Kennwerte	156
<i>Tabelle 8.5</i>	Skalen motivationaler Lernkompetenzen, Items und Kennwerte	158
<i>Tabelle 8.6</i>	Skalen volitionaler Lernkompetenzen, Items und Kennwerte	160
<i>Tabelle 8.7</i>	Skalen kognitiver Lernkompetenzen, Items und Kennwerte	162
<i>Tabelle 8.8</i>	Skalen metakognitiver Lernkompetenzen, Items und Kennwerte	164
<i>Tabelle 8.9</i>	Maße der Modellgüte für drei Fragebogenmodule	166
<i>Tabelle 8.10</i>	Maße der Modellgüte für Bereiche überfachlicher Kompetenzen	167
<i>Tabelle 8.11</i>	Sekundärfaktoren personaler und interpersonaler Kompetenzen	168
<i>Tabelle 8.12</i>	Sekundärfaktoren motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen	168
<i>Tabelle 8.13</i>	Sekundärfaktoren kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen	169
<i>Tabelle 9.1</i>	Personale und interpersonale Kompetenzen 2012 und 2014	180
<i>Tabelle 9.2</i>	Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für personale und interpersonale Kompetenzen	181
<i>Tabelle 9.3</i>	Motivationalen und der volitionalen Lernkompetenzen 2012 und 2014	182
<i>Tabelle 9.4</i>	Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für motivationale und volitionale Lernkompetenzen	183
<i>Tabelle 9.5</i>	Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen 2012 und 2014	184
<i>Tabelle 9.6</i>	Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für kognitive und metakognitive Lernkompetenzen	185
<i>Tabelle 10.1</i>	Kennwerte ausgewählter personale und interpersonaler Kompetenzen 2012 und 2014 in Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit	198

<i>Tabelle 10.2</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Geschlechtszugehörigkeit, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)	198
<i>Tabelle 10.3</i>	Kennwerte ausgewählter motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Altersgruppen	200
<i>Tabelle 10.4</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Altersgruppe, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)	201
<i>Tabelle 10.5</i>	Kennwerte ausgewählter kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulabschlüsse	202
<i>Tabelle 10.6</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulabschluss, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)	203
<i>Tabelle 10.7</i>	Kennwerte ausgewählter personaler und interpersonaler Kompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulträger	203
<i>Tabelle 10.8</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulträger, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)	204
<i>Tabelle 10.9</i>	Kennwerte ausgewählter motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulformen	205
<i>Tabelle 10.10</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulform, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit, Kovariate Lebensalter)	205
<i>Tabelle 10.11</i>	Kennwerte ausgewählter kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Curricula	206
<i>Tabelle 10.12</i>	Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Curriculum, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)	206
<i>Tabelle 11.1</i>	Kennwerte der Unterrichtsmerkmale in der präaktionalen Phase	218
<i>Tabelle 11.2</i>	Korrelationen der Unterrichtsmerkmale und der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase	218
<i>Tabelle 11.3</i>	Kennwerte der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase	219
<i>Tabelle 11.4</i>	Korrelationen der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase mit den Lernkomponenten in der aktionalen Phase	220
<i>Tabelle 11.5</i>	Kennwerte der Lernkomponenten in der aktionalen Phase	220
<i>Tabelle 11.6</i>	Korrelationen der Lernkomponenten in der aktionalen Phase mit den Lernkomponenten in der postaktionalen Phase	221
<i>Tabelle 11.7</i>	Kennwerte der Lernkomponenten in der postaktionalen Phase	222
<i>Tabelle 11.8</i>	Vorhersage Intrinsischer Motivation	223
<i>Tabelle 11.9</i>	Vorhersage Identifizierter Motivation	223
<i>Tabelle 11.10</i>	Vorhersage von Elaboration	224
<i>Tabelle 11.11</i>	Vorhersage von Tiefenkontrolle	224

<i>Tabelle 11.12</i>	Vorhersage von Anstrengung	225
<i>Tabelle 11.13</i>	Vorhersage von Strategieregulation	226
<i>Tabelle 11.14</i>	Vorhersage von Zielregulation	226
<i>Tabelle 11.15</i>	Vorhersage von Vorsatzbildung	227
<i>Tabelle 12.1</i>	Kennwerte der untersuchten Prädiktorvariablen	239
<i>Tabelle 12.2</i>	Kennwerte der untersuchten Ausbildungserfolgskriterien	240
<i>Tabelle 12.3</i>	Korrelationen personaler und interpersonaler Kompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien	242
<i>Tabelle 12.4</i>	Korrelationen motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien	243
<i>Tabelle 12.5</i>	Korrelationen kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien	243
<i>Tabelle 12.6</i>	Korrelationen der Ausbildungserfolgskriterien	244
<i>Tabelle 12.7</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Fachschulnoten	245
<i>Tabelle 12.8</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Praxisnoten	246
<i>Tabelle 12.9</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Berufswissen	247
<i>Tabelle 12.10</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Theorie-Praxis-Transfer	247
<i>Tabelle 12.11</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Selbstbildung	248
<i>Tabelle 12.12</i>	Prädiktoren des Erfolgskriteriums Berufspraktische Kompetenz	249
<i>Tabelle 13.1</i>	Überblick über Ergebnisse der Studie	275
<i>Tabelle 14.1</i>	Aspekte einer allgemeinen schulischen Förderung ausgewählter überfachlicher Kompetenzen	283

Abbildungsverzeichnis

<i>Abbildung 4.1</i>	Die Erzieherausbildung als Abfolge zirkulärer Lerneinheiten auf Modellebene 1	89
<i>Abbildung 4.2</i>	Die Erzieherausbildung als eine Lerneinheit auf Modellebene 2	90
<i>Abbildung 4.3</i>	Präaktionale Phase in der Erzieherausbildung	90
<i>Abbildung 4.4</i>	Aktionale Phase der Erzieherausbildung	91
<i>Abbildung 4.5</i>	Postaktionale Phase in der Erzieherausbildung	93
<i>Abbildung 7.1</i>	Überblick über das Studienvorhaben	129
<i>Abbildung 7.2</i>	Überblick über Studiendesign und Erhebungszeitpunkte	131
<i>Abbildung 8.1</i>	Modellierung überfachlicher Kompetenzen nach Teilstudie 1	173
<i>Abbildung 9.1</i>	Teilmodell 2	176
<i>Abbildung 9.2</i>	Ausprägung personaler und interpersonaler Kompetenzen 2012 und 2014	180
<i>Abbildung 9.3</i>	Ausprägung motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014	182
<i>Abbildung 9.4</i>	Ausprägung kognitiver und metakognitiver Kompetenzen 2012 und 2014	183
<i>Abbildung 10.1</i>	Teilmodell 3a über differentielle Wirkungen der Geschlechtszugehörigkeit auf personale und interpersonale Kompetenzen	192
<i>Abbildung 10.2</i>	Teilmodell 3b über differentielle Wirkungen des Lebensalters auf motivationale und volitionale Lernkompetenzen	193
<i>Abbildung 10.3</i>	Teilmodell 3c über differentielle Wirkungen des Lebensalters auf kognitive und metakognitive Lernkompetenzen	193
<i>Abbildung 10.4</i>	Teilmodell 3d über differentielle Wirkungen des Schulträgers auf personale und interpersonale Kompetenzen	194
<i>Abbildung 10.5</i>	Teilmodell 3e über differentielle Wirkungen der Schulform auf motivationale und volitionale Lernkompetenzen	194
<i>Abbildung 10.6</i>	Teilmodell 3f über differentielle Wirkungen des Curriculums auf kognitive und metakognitive Lernkompetenzen	195
<i>Abbildung 10.7</i>	Liniendiagramme für Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitive Unterstützung	199
<i>Abbildung 10.8</i>	Liniendiagramme für Intrinsische Motivation und Anstrengung	201
<i>Abbildung 11.1</i>	Teilmodell 4	214
<i>Abbildung 11.2</i>	Ausbildungsinteresse an Lernmodulen 2012 (nur RLP; N = 231)	219
<i>Abbildung 12.1</i>	Teilmodell 5	232
<i>Abbildung 12.2</i>	Reduziertes Prädiktormodell für Ausbildungserfolg	253
<i>Abbildung 14.1</i>	Rahmenkonzept für ein Training berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen	284

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzungen im Textteil

Abb.	Abbildung
AK-DQR	Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen
ALK-I	Arbeits-, Lern- und Kontrollstrategien-Inventar
AQS	Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen in RLP
ASKU	Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzska
AVE	Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (Forschungsprojekt)
AWiFF	Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
B5T	Big-Five-Persönlichkeitstest
Bd.	Band
BEvaKomp	Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen
BFI-10	10 Item Big Five Inventory
BHP	Berufs- und Fachverband Heilpädagogik
BIKE	Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern
BiKS 3-8	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Grundschulalter
BIP	Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung
BLK-DQR	Bund-Länder-Kommission Deutscher Qualifikationsrahmen
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
d2-R	Test d2 – Revision, Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest
DJI	Deutsches Jugendinstitut München e.V.
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
Ed.	Editor / Herausgeber
16 PF-R	16-Persönlichkeitsfaktoren-Test, Revidierte Fassung (16 PF-R)
Eds.	Editors / Herausgeber
EQR	Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen
et al.	et aliter / und andere
EVAS	Evaluation erzieherischer Hilfen
FEPAA	Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten
FIBEL	Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende
FPI-R	Freiburger-Persönlichkeitsinventar
Hrsg.	Herausgeber
IQ Hessen	Institut für Qualitätsentwicklung Hessen
IRI	Interpersonal Reactivity Index
ISK	Inventar sozialer Kompetenzen
ISK-360°	Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild
ISK-K	Inventar sozialer Kompetenzen – Kurzform
IVE	Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie
JES	Jugendhilfe-Effekte-Studie
JFMK	Jugend- und Familienministerkonferenz
JULE	Jugendhilfeleistungen
Kap.	Kapitel
KLT-R	Konzentrations-Leistungs-Test, Revidierte Fassung
KMK	Kultusministerkonferenz
KSI	Kieler-Lernstrategien-Inventar
LAGS	LandesArbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland e.V.
LIST	Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium

LSL	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten
MTSI	Marburger Test zur sozialen Intelligenz
n.d.	no date / nicht datiert
NEO-FFI	NEO-Fünf-Faktoren-Inventar
NEO-PI-R	NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae, Revidierte Fassung
NUBBEK	Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
PIACC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PISA	Program for International Student Assessment
pp.	Pages / Seiten
PRIMEL	Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich (Forschungsprojekt)
RLP	Rheinland-Pfalz
S.	Seite
SDT	Self-Determination Theory, Selbstbestimmungstheorie
smk	Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen
SOEP	Sozio-Ökonomisches Panel
SPF	Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen
SRL	Self-regulated learning, Selbstreguliertes Lernen
Tab.	Tabelle
ÜFA	Übergang von pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt (Forschungsprojekt)
ÜFAKO	Überfachliche Kompetenzen
UMF	Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge
WiFF	Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte
WIT-2	Wilde-Intelligenz-Test 2

Abkürzungen der Skalen oder Variablen

AI	Ausbildungsinteresse
AN	Anstrengung
AR	Ausführungsregulation
AU	Autonomieunterstützung
BK	Berufspraktische Kompetenz
BW	Berufswissen
DU	Durchsetzungsfähigkeit
EL	Elaboration
ES	Emotionale Stabilität
ESR	Emotionale Selbstregulation
EX	Externale Motivation
FL	Flexibilität
FN	Fachschulnoten
GE	Gewissenhaftigkeit
ID	Idenifizierte Motivation
IL	Interesse der Lehrenden
IN	Intrinsische Motivation
KK	Kognitives Kooperieren
KO	Konzentration
KP	Kritisches Prüfen
KU	Kompetenzunterstützung
OK	Oberflächenkontrolle
OR	Organisation
PA	Passung der Anforderungen
PL	Planung
PN	Praxisnoten

RI	Relevanz der Inhalte
SB	Selbstbildung
SE	Soziale Eingebundenheit
SR	Selbstreflexion
ST	Strategieregulation
SU	Sensitive Unterstützung
TK	Tiefenkontrolle
TP	Tolerante Perspektivenübernahme
TPT	Theorie-Praxis-Transfer
TZ	Teilzeit
VB	Vorsatzbildung
VZ	Vollzeit
WI	Wiederholung
ZR	Zielregulation

Abkürzungen in den statistischen Analysen

aES	Absolute Effektstärke
AM	Arithmetisches Mittel
AM _d	Differenz der Mittelwerte zu zwei Messzeitpunkten
AMOS	Analysis of Moment Structures
CFA	Confirmatory Factor Analysis / Konfirmatorische Faktorenanalyse
CFI	Comparative Fit Index
CMIN/DF	Relativer Chi-Quadrat-Wert
d	Effektstärkemaß d
df	Degrees of freedom / Freiheitsgrade
d _z	Effektstärkemaß d _z
EFA	Exploratory Factor Analysis / Exploratorische Faktorenanalyse
IQB	Interquartilbereich
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
LS	Längsschnitt
LS-SP	Längsschnittstichprobe
MD	Median
ML	Maximum Likelihood
MZP	Messzeitpunkt
N	Stichprobengröße, Teilstichprobengröße, Populationsgröße je nach Kontext
p	probability / Wahrscheinlichkeit
r	Produkt-Moment-Korrelation (Pearson)
r ₁₂	Korrelation zwischen Messwerten zweier Messzeitpunkte
R ²	Bestimmungsmaß R ²
r _{it}	Trennschärfe
RMSEA	Root Mean Square Error of Approximation
r _s	Korrelation nach Spearman
SD	Standard Deviation / Standardabweichung
SP	Stichprobe
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	Standardized Root Mean Residual
VIF	Variance Inflation Factor
α	Fehler 1. Ordnung; Cronbachs Alpha
β	Fehler 2. Ordnung
η ²	Effektstärkemaß Eta-Quadrat
η _p ²	Effektstärkemaß partielles Eta-Quadrat
χ ²	Chi-Quadrat

Einführung

Die ungünstigen Ergebnisse der Bundesrepublik Deutschland in den ersten PISA-Vergleichsstudien im Jahr 2000 nährten eine bildungs- und gesellschaftspolitische Debatte, in der die mangelnde Qualität der vorschulischen Erziehung kritisiert wurde. Offensiv wurde die Frage diskutiert, ob die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher an Fachschulen für den Bildungsauftrag in der Kindertagesbetreuung und die institutionalisierten Erziehungsaufgaben in einer pluralen Gesellschaft ausreichend qualifiziere.

Trotz dieser im Bildungsdiskurs nun herausgestellten Bedeutung des Erzieherberufs ist die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher an sozialpädagogischen Fachschulen – beispielsweise im Vergleich zur Unterrichtsforschung – selten Gegenstand empirischer Forschung. Expertisen im Zusammenhang mit der Qualifizierungsdebatte und erste aktuelle Studienprojekte einer vergleichenden Professionsforschung im Kontext der Akademisierung der Kindheitspädagogik bringen interessante Erkenntnisse hervor, werfen aber nur eine bestimmte Perspektive auf die Berufsgruppe und die fachschulische Erzieherausbildung. So werden das Tätigkeitsfeld der Kindheitspädagogik (unter Vernachlässigung der sozial- und heilpädagogischen Tätigkeitsfelder) fokussiert, der Bildungsauftrag (unter Vernachlässigung von Betreuung, Begleitung und Erziehung) zum Alleinstellungsmerkmal pädagogischer Tätigkeit und die Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz vorrangig unter dem Aspekt fachlicher Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher (unter Vernachlässigung der nicht-fachlichen Kompetenzen) diskutiert und erforscht. Aus der Sichtweise des Ausbildungsauftrags an Fachschulen für Sozialpädagogik liegt im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs über Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung demnach eine Schieflage vor.

Gerade im Zusammenhang mit der Qualifizierungsdebatte erstaunt, dass fachliches Lernen diskutiert und reformiert wird (z.B. als Lernfeld-, Kompetenz- und Handlungsorientierung des Unterrichts durch die letzte Fachschulreform 2002), nicht-fachliches Lernen zur Verbesserung beruflicher Handlungskompetenz aber nur nebensächlich behandelt wird – im Besonderen in einem Sozialberuf, der historisch betrachtet zudem Bedarfs- und damit Aufstiegsberuf geworden ist. Bis zum Abschluss der vorliegenden Studie Ende 2015 lag für die Zeit nach der kompetenzorientierten Wende keine Forschungsarbeit explizit zu nicht-fachlichem Lernen als Teil beruflicher Handlungskompetenz im Erzieherberuf vor.

Die vorliegende Studie möchte einen Beitrag dazu leisten, diese Forschungslücke zu schließen. Ziel der Untersuchung ist die Modellierung, Messung und Analyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen während der dreijährigen Erzieherausbildung an Fachschulen. Zu diesem Zwecke wurde von 2012 bis 2015 über die gesamte Dauer der Erzieherausbildung eine Längsschnittstudie durchgeführt, in der Fachschülerinnen und Fachschüler schriftlich befragt wurden. Ausgehend von einem überfachlichen Kompetenzmodell wurde zunächst das Ziel verfolgt, einen Fragebogen zu entwickeln und in Ansätzen zu validieren, der in Wissenschaft und Praxis zur Messung überfachlicher Kompetenzen eingesetzt werden kann. Durch wiederholte Erhebungen im Laufe der Erzieherausbildung können Veränderungen überfachlicher Kompetenzen im schulischen Ausbildungsabschnitt analysiert werden. Weitere Ziele ei-

nes grundlegenden Zugangs zum Forschungsgegenstand stellen systematische Bedingungs- und Effektanalysen dar. Die Untersuchung kann mit ihrem grundlagenorientierten Forschungsinteresse an den wissenschaftlichen Forschungsstand anknüpfen, einen Beitrag zur Professionsforschung und zur Professionalisierungsdebatte leisten, aber auch anwendungsbezogen für die Fachschulpraxis die wissenschaftlichen Erkenntnisse aufbereiten.

Die vorliegende Dokumentation der Forschungsarbeit gliedert sich in eine theoretische Begründung mit einem Überblick über den aktuellen Forschungsstand (Teil 1), in eine Darstellung des empirischen Vorgehens in fünf Teilstudien (Teil 2) und in eine Gesamtdiskussion (Teil 3). Die Anhänge zu den einzelnen Kapiteln sind in einem separaten Band zusammengefasst.

Teil 1 *Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand* ist in sechs Kapitel unterteilt:

Kapitel 1 *Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung* stellt die fachschulische Erzieherausbildung in einen historischen und bildungspolitischen Zusammenhang und gibt einen Überblick über unterschiedliche Forschungskontexte.

Kapitel 2 *Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen* fasst Modellierungen und Konzepte nicht-fachlichen Lernens in Schule, Berufsbildung und Hochschule zusammen und qualifiziert aktuelle Rahmenmodelle für die Frühpädagogik.

Kapitel 3 *Personale und interpersonale Kompetenzen* gibt nach der Ableitung einer vorläufigen Taxonomie berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen einen Überblick über den assoziierten psychologischen Wissensstand.

Kapitel 4 *Lernkompetenzen und selbstreguliertes Lernen* leitet Lernkompetenzen aus Theorien zum selbstregulierten Lernen ab und betrachtet die gesamte Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation.

Kapitel 5 *Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen* beschäftigt sich mit den in der Studie eingesetzten Gruppen- bzw. Prädiktorvariablen auf der Seite der Fachschulen und auf der Seite der Fachschülerinnen bzw. -schüler.

Kapitel 6 *Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen* stellt das psychologische Wissen zu den untersuchten Ausbildungserfolgskriterien zusammen.

In Kapitel 3 und 4 kann in Bezug auf die zu untersuchenden überfachlichen Kompetenzen bis auf wenige Ausnahmen nicht auf Studien an der Ausbildungs- oder Berufsgruppe zurückgegriffen werden. In den anderen Kapiteln wird allerdings ein Überblick über den jeweilig thematisch bezogenen Forschungsstand zur Zielgruppe der Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung möglich (Kapitel 1, 2, 5 und 6).

Teil 2 *Empirische Studien* gliedert die Ergebnisse der durchgeführten dreijährigen Längsschnittuntersuchung an Fachschulen in fünf Teilstudien.

Kapitel 7 *Zielsetzung, Planung und Durchführung der Studie* gibt einen allgemeinen Überblick über das empirische Vorgehen.

Kapitel 8 stellt in *Teilstudie 1* die mehrstufige Konstruktion von Fragebogenmodulen berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen dar.

Kapitel 9 prüft in *Teilstudie 2* die Veränderungen berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen über die schulische Ausbildungszeit.

Kapitel 10 beschreibt und prüft in *Teilstudie 3* Gruppenunterschiede aufgrund von Merkmalen der Lernumwelt Fachschule oder aufgrund von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler.

Kapitel 11 erprobt in *Teilstudie 4* eine Modellierung der gesamten dreijährigen Ausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation.

Kapitel 12 klärt in *Teilstudie 5* die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für den mehrdimensional erhobenen Ausbildungserfolg in Schule und Berufsfeld.

Die fünf Teilstudien werden als isolierte empirische Zugänge betrachtet, dargestellt und diskutiert. Eine Verknüpfung der verschiedenen Perspektiven auf das bislang systematisch nicht erforschte Forschungsthema ergibt sich in der Gesamtdiskussion.

In Teil 3 *Gesamtdiskussion* werden die wissenschaftlichen und praktischen Implikationen der Studienergebnisse dargestellt.

Kapitel 13 *Zusammenfassung und kritische Einordnung der Ergebnisse* verknüpft die empirischen Ergebnisse aus den fünf Teilstudien mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand, was auch Möglichkeiten und Grenzen der Studie offenbart.

Kapitel 14 *Ausblicke auf Wissenschaft, Berufspolitik und Fachschulpraxis* führt anschlussfähige empirische Studien auf, stellt bildungspolitische Überlegungen an und formuliert Implikationen für die Erzieherausbildung und den Unterricht an Fachschulen.

Die Perspektive, die in einer psychologischen Studie zu überfachlichen Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher eingenommen wird, ist nicht zwangsläufig mit den Sichtweisen in Ausbildungsevaluation, Schuldidaktik oder Unterrichtspraxis vereinbar. Häufig halten tradierte Annahmen über eine erfolgreiche Ausbildung oder guten Unterricht einer empirischen Überprüfung nicht stand. In diesem Sinne erfordert dieser erste systematische Zugang zum Forschungsfeld eine im besten Sinne kritisch rationale Grundhaltung, die sich mit den Worten zweier Psychologen, die Berufstätige im sozialen Sektor untersuchten, ausdrücken lässt: „Wie häufig, wenn man genau hinschaut, ergeben sich interessante, aber auch erwartungswidrige Ergebnisse“ (Blickle & Kramer, 2012, S. 19).

Teil 1 Theoretischer Rahmen und empirischer Forschungsstand

Kapitel 1	Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung
Kapitel 2	Überfachliche Kompetenzen
Kapitel 3	Personale und interpersonale Kompetenzen
Kapitel 4	Lernkompetenzen und selbstreguliertes Lernen
Kapitel 5	Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen
Kapitel 6	Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen

1 Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung

Wissenschaftliche Forschung hat gesellschaftliche Kontexte, in denen sich Fragestellungen entwickeln, Forschungsvorhaben bewilligt und Ergebnisse einer Interpretation sowie gegebenenfalls einer anwendungsbezogenen Rezeption zugeführt werden (Liegle, 2006). Die Kenntnis des Forschungskontextes *Fachschulausbildung als Erzieherin oder Erzieher* kann nicht als bekannt vorausgesetzt werden. Kapitel 1.1 fasst deshalb kurz die Fachschulausbildung im historischen und gegenwärtigen bildungspolitischen Kontext zusammen. Kapitel 1.2 stellt die Ausbildung als Breitbandausbildung dar, die für verschiedene Tätigkeitsfelder qualifiziert. Kapitel 1.3 gibt einen Überblick über den Forschungsstand zur Fachschulausbildung.

1.1. Erzieherausbildung im Überblick

Die Geschichte der Erzieherausbildung ist unmittelbar mit der über 200jährigen Geschichte des Kindergartens und der Heimerziehung sowie mit der über 150jährigen Berufsgeschichte verbunden (Amthor, 2006, 2012; Aden-Grossmann, 2011; Ebert, 2006; Gängler, 2013; Günder, 2011; Konrad, 2012). Ausführliche historische Darstellungen seit der ersten Ausbildungsordnung aus dem Jahre 1911 finden sich bei Derschau (1976) und Metzinger (1993, 2013). Die folgende historische und bildungspolitische Kontextualisierung beginnt mit dem Vergleich der „alten“ Erzieherausbildung, die von den 1960er bis zur Jahrtausendwende weitestgehend unverändert blieb, und der „neuen“ Erzieherausbildung seit der letzten sehr grundlegenden Fachschulreform 2002.

1.1.1 Erzieherausbildung nach der Fachschulreform 1967

In den 1960er Jahren kam es vor dem Hintergrund einer gesteigerten Wissenschaftsorientierung, eines sozialwissenschaftlichen Paradigmenwechsels hin zu Umwelttheorien und einer von Gewerkschaften und Berufsverbänden initiierten Bildungsoffensive zu einer ersten breit aufgestellten Qualifizierungsdebatte um die frühkindliche Förderung (Aden-Grossmann, 2011). Diese gesamtgesellschaftliche Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Vorschul-erziehung und der sogenannten *Elementarpädagogik* führte zu einem massiven Ausbau der Kindergartenbetreuung, zu einer Ausweitung der Ausbildungsstätten, zu einer Reform der Erzieherausbildung und zu einer teilweisen Akademisierung des Berufs (Ebert, 2006).

Mit der Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahre 1967 konnte für den Beruf der *Kindergärtnerin und Hortnerin* sowie für die bis dato wenig geregelte Ausbildung zur *Jugend- und Heimerzieherin* bzw. zum *Jugend- und Heimerzieher* (Derschau, 1976) die gemeinsame Berufsbezeichnung *Erzieherin* bzw. *Erzieher* eingeführt werden. Die Ausbildungsstätten hießen nun nicht mehr *Kindergärtnerinnen- und Hortnerinnen-Seminar* sondern erhielten die Bezeichnung *Fachschulen für Sozialpädagogik*, was die Länder mehrheitlich

übernahmen.¹ Ein einjähriges Vorpraktikum als Zulassungsvoraussetzung bei mittlerem Bildungsabschluss und ein einjähriges Anerkennungsjahr im Anschluss an den zweijährigen theoretischen Unterricht an der Fachschule verlängerten die Ausbildung auf vier Jahre. Theoretische Fächer wie Pädagogik, Psychologie und Didaktik der sozialpädagogischen Arbeit erlangten im Curriculum als Kernfächer eine größere Bedeutung (Metzinger, 1993).

Neben der höheren Qualifizierung durch eine reformierte Fachschulausbildung fand in den 1970er Jahren die Akademisierung eines Teils des Tätigkeitsbereichs der Erzieherin bzw. des Erziehers statt. Aus den *Höheren Fachschulen*, an denen die Jugendleiterinnen ausgebildet worden waren, gingen die *Fachhochschulen* hervor, die für das Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit und der Sozialpädagogik nun ein Studium ermöglichten (Derschau, 1976; Kruse, 2008).

Im Vergleich zur BRD existierte in der DDR eine vergleichbare Ausbildung, allerdings hatte die Vorschulpädagogik eine höhere bildungspolitische Bedeutung, was aber wiederum aufgrund der politischen Vereinnahmung den pädagogischen und berufsständischen Freiraum in Ausbildung und Berufstätigkeit begrenzte (Liegler, 1990). Es existierten eine Vielzahl pädagogischer Berufe (Kultusministerkonferenz [KMK], 1995, S. 2), wobei drei Berufsausbildungen direkt dem mehrgliedrigen Bildungssystem der ehemaligen DDR zugeordnet waren. Neben der *Kindergärtnerin*, die an pädagogischen Fachschulen eine Ausbildung absolvierte, wurde 1972 die Ausbildung zur *Krippenerzieherin* an medizinischen Fachschulen eingeführt. Krippenerzieherinnen konnten sich über eine Zusatzausbildung zur *Sonderpädagogin* oder zur *Kleinkinderpädagogin* mit Hochschulabschluss weiterqualifizieren und stehen für eine zunehmende Pädagogisierung der Krippenbetreuung. Die *Hortnerzieherin* betreute außerschulisch 6- bis 12jährige Kinder, konnte aber auch in den Grundschulklassen bestimmte Fächer unterrichten (Blank-Mathieu, 1998; Maiwald, 2006).

Im Jahre 1991 regelte ein Beschluss der Kultusministerkonferenz für die pädagogischen Fachkräfte aus der ehemaligen DDR die staatliche Anerkennung als Erzieherin nur in dem Tätigkeitsbereich, für den die Berufsausbildung vormals ausgerichtet war, und gab Qualifikationen zur Erweiterung des Tätigkeitfeldes vor (KMK, 1995). Die Auswirkungen der Anpassung der sozialpädagogischen Ausbildung an die Ausbildungsverhältnisse in der BRD sind wenig erforscht. Ebert (2006) beschreibt die Wiedervereinigung auf der Ebene von Beruf und Ausbildung als Grundkonflikt zweier unvereinbarer Menschenbilder: „Formbarkeit des Menschen durch Belehrung und Anpassungsfähigkeit“ in der ehemaligen DDR trifft auf „Individualisierung“, „Pluralisierung der Lebensformen“ und „Autonomie des Individuums“ (S. 237) in der alten BRD.

1.1.2 Erzieherausbildung nach der Fachschulreform 2002

Die Zusammenführung zweier pädagogischer Traditionen in Ost- und Westdeutschland, die sozial- und bildungspolitisch zu bewältigenden Probleme des wiedervereinigten Deutschlands, vor allem aber der Bildungsschock durch das schlechte Abschneiden in internationalen Vergleichsstudien seit den ersten PISA-Ergebnissen 2000 nährten eine Qualitätsdebatte, in der

¹ Im Folgenden wird durchgehend von *Fachschulen für Sozialpädagogik* gesprochen, auch wenn länderspezifische Bezeichnungen für die Ausbildungsstätten existieren.

die mangelnden Bildungsanregungen in der vorschulischen Erziehung kritisiert und die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in den Fokus von Reformbemühungen geriet. Mit der Rahmenvereinbarung über Fachschulen aus dem Jahr 2002 (KMK, 2015: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 in der Fassung vom 25.06.2015) wurde eine Fachschulreform initiiert, deren vordringlichste Änderungen die Anhebung der Eingangsvoraussetzungen für die Erzieherausbildung und der anwendungsbezogene und kompetenzorientierte Unterricht in Lernbereichen sind.

Den Zugang zur Erzieherausbildung erlangt man bei einem mittleren Bildungsabschluss erst nach einer einschlägigen, in der Regel zweijährigen Berufsausbildung (z.B. als Kinderpflegerin bzw. -pfleger oder als Sozialassistentin bzw. -assistent). Der Ausbildungsumfang in der sich daran anschließenden dreijährigen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher soll mindestens 2400 Unterrichtsstunden an der Fachschule sowie 1200 Praxisstunden in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern betragen. Länderspezifische Abweichungen der Ausbildungsdauer sind möglich, wobei bei einem mittleren Bildungsabschluss die zweistufige Berufsqualifikation mindestens vier, höchstens aber fünf Jahre dauern soll (KMK, 2015). Die Ausbildungsinhalte werden fachübergreifend in Lernbereichen (auf Vorschlag der Kultusministerkonferenz (2013, S. 26): *Kommunikation und Gesellschaft; Sozialpädagogische Theorie und Praxis; Musisch-kreative Gestaltung; Ökologie und Gesundheit; Organisation, Recht und Verwaltung; Religion / Ethik*) dargeboten. Die Erzieherausbildung bleibt als Breitbandausbildung erhalten und wird als postsekundärer Berufsabschluss eingeordnet, der weiterhin an einer Fachschule absolviert wird, allerdings die Fachhochschulreife ermöglichen soll. Die Einordnung der Erzieherausbildung an einer Fachschule auf Niveau 6 des Deutschen Qualitätsrahmens (Bund-Länder-Koordinationsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [BLK-DQR], 2013, ausgeführt in Anhang A, S. 6f) und damit die Gleichsetzung mit fachhochschulischen Bildungsgängen wird heftig diskutiert (Berth, Diller, Nürnberg & Rauschenberg, 2013; Stieve & Kägi, 2012).

Wie ihre Vorläufer hat auch die zum Zeitraum der Studie gültige KMK-Rahmenvereinbarung vornehmlich die Funktion zu garantieren, dass die nach 16 länderspezifischen Ausbildungsordnungen durchgeführte Ausbildung bundesweit anerkannt wird. Durch sehr allgemein gehaltene Vorgaben schafft sie allerdings keine Vergleichbarkeit der Berufsqualifikation im Bundesgebiet. In zahlreichen aktuellen Publikationen wird weiterhin die Pluralität der Ausbildungsordnungen in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen (Janssen, 2011b; Schreiber, 2012), die unterschiedliche Ausbildungsdauer (Pasternack & Schulze, 2010), die Umsetzung der Lernfeldorientierung (Küls, 2008; Mayer, 2012) und die Anschlussmöglichkeiten der Ausbildungsstufen Berufsfachschule – Fachschule – Hochschulstudium (Rudolph, 2010) dargelegt und kritisiert.

Da der Bildungsföderalismus in Deutschland auch nach der letzten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz zu weiterhin ungleichen Fachschulausbildungen führte, zeigten sich erneut Vereinheitlichungstendenzen. Wissenschaftliche Projektgruppen (z.B. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*, kurz: *WiFF*) unter der Federführung pädagogischer Institute oder Stiftungen (Staatsinstitut für Frühpädagogik, Deutsches Jugendinstitut, Robert

Bosch Stiftung) erarbeiteten übergeordnete Qualitätsprofile für die Erzieherausbildung, machten Übergänge zur Weiterqualifizierung transparent und lieferten konzeptuelle Vorlagen für gesetzliche Regelungen (Pasternack & Schulze, 2010; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011; siehe auch Kap. 2.3.3).

Neben der Vollzeitausbildung werden in den verschiedenen Bundesländern Teilzeitausbildungen, häufig als berufsbegleitende Ausbildungsformen und Möglichkeiten für Quereinstiege angeboten, die in unterschiedlichem Maße fachaffin und fachfremd Vorgebildete ansprechen (Dudek & Gebrande, 2012; Roth, 2013).

1.1.3 Professionalisierung durch Akademisierung

Die zur Jahrtausendwende evident gewordenen sozial- und bildungspolitischen Probleme in Deutschland wurden mit der bislang missachteten Unterstützung frühkindlicher Bildungsprozesse (Fthenakis, Gisbert, Griebel, Kunze, Niesel & Wustmann, 2007) und mit der andauernd unbefriedigenden pädagogischen Qualität der institutionalisierten Kinderbetreuung (Tietze, 1998; Tietze u.a, 2013) begründet. Im europäischen Vergleich nimmt Deutschland (in der EU neben Österreich) eine Sonderstellung ein, weil alle frühpädagogischen Ausbildungen in den Ländern Europas auf Hochschulniveau angesiedelt sind (Oberhuemer, Ulich & Soltendieck, 1999; Pasternack & Keil, 2013). In der dadurch ausgelösten Professionalisierungsdebatte wurde eine höhere Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte und eine Akademisierung der Erzieherausbildung gefordert und initiiert (u.v.m. Thiersch, Höltershinken & Neumann 1999; Fthenakis & Oberhuemer, 2002; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Schnadt, 2007; Diller & Rauschenbach, 2006; Balluseck, 2008; Blech & Wahle, 2009; Cloos, Oehlmann & Hundertmark, 2013). Die Begründungen sind vielfältig. Eine Breitbandausbildung auf Fachschulenebene werde den gestiegenen Bildungsanforderungen in der Frühpädagogik nicht mehr gerecht (Janssen, 2011a). Es fehle ein ausreichendes Qualifikationsniveau der Lehrkräfte für den Einbezug neuer Ausbildungsinhalte (z.B. sprachliche und naturwissenschaftliche Bildung) und der Umsetzung offener Unterrichtsformen (Cloos, 2001; Schmidt, 2005). Der Status der Fachschule als Ort einer beruflichen Erstausbildung oder einer beruflichen Weiterbildung sei ungeklärt, die Zuordnung auf Level 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) überschätze die reale berufliche Qualifizierung (Stieve & Kägi, 2012; Schäfer, 2013).

In Bezug auf die Akademisierung der Früh- bzw. Kindheitspädagogik hat sich in den vergangenen zehn Jahren eine rasante Entwicklung vollzogen. 2004 eröffneten die ersten frühpädagogischen Studiengänge (Labonté-Roset & Cornel, 2008; Zink, 2008); 2010 stellen Pasternack und Schulze bereits 78 Studiengänge zusammen; die Studiengangsdatenbank der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*² verzeichnet im Dezember 2015 schon 119 frühpädagogische Studiengänge im Bundesgebiet, die entweder grundständig, aufbauend oder berufsbegleitend als Bachelor- oder Master-Studiengang an Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten durchgeführt werden. Im Datenreport Erziehungswissenschaft 2012 bemerken Stisser, Horn, Züchner, Ruberg und Wigger (2012), dass die rasante

² <http://www.weiterbildungsinitiative.de/nc/studium-und-weiterbildung/studium/studiengangsdatenbank/>
[1.12.2015]

Entwicklung von Hochschulstudiengängen, die unter verschiedensten Namen die Pädagogik für Kinder zwischen 0 und 10 Jahren in den Mittelpunkt der Lehre stellen, „von der Disziplin Erziehungswissenschaften relativ unbemerkt“ (S. 49) verläuft, neben Pädagogik auch deutliche Schwerpunkte auf Psychologie, Soziologie und verschiedene Bildungsbereiche legt, wobei der Anschluss eines Masterstudiengangs nicht unmittelbar möglich ist. Die Konkurrenz in Bezug auf den anvisierten Arbeitsmarkt der Absolventinnen und Absolventen ergebe sich weniger zwischen Universitäten und Hochschulen, wohl aber zwischen Hochschulen und Fachschulen.

Die frühpädagogischen Fachkräfte aus Hochschulen fallen numerisch in den Kindertagesbetreuungseinrichtungen noch nicht ins Gewicht. Obgleich die Absolventinnen und Absolventen seit 2012 als Berufsgruppe in der Kindertagesbetreuung, als *Staatlich anerkannte Kindheitspädagoginnen und -pädagogen* (Jugend- und Familienministerkonferenz [JFMK], 2011; Stieve & Dreyer, 2015) aufgeführt sind und ihr Anteil von 1.017 auf 3.896 im Jahr 2015 anstieg, machen sie in der Kindertagesbetreuung unter 371.893 Erzieherinnen und Erziehern nur 1 % aus (Statistisches Bundesamt, 2015b).

1.2 Tätigkeitsfelder und Lernortkooperation

Die Berufsinformation der Bundesagentur für Arbeit drückt in der Beschreibung des Berufsbildes das Spektrum der Einrichtungen aus, in denen Erzieherinnen und Erzieher nach dem Abschluss ihrer Fachschulausbildung pädagogisch tätig werden können: „Erzieher/innen betreuen und fördern Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Sie sind vor allem in der vorschulischen Erziehung, in der Kinder- und Jugendarbeit sowie in der Heimerziehung tätig.“³

In der Fachliteratur finden sich beinahe durchgehend eine Gleichsetzung von Erzieherinnen und Erziehern mit dem frühpädagogischen Berufsfeld (nur exemplarisch: *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* und die angeschlossene Forschungsprojekte; im Überblick: König, Leu & Viernickel, 2015), selten wird zusätzlich noch das sozialpädagogische Arbeitsfeld einbezogen (KMK, 2011; Rauschenbach, Behr & Knauer, 1995).

In Kenntnis der Entscheidungsprozesse bei Fachschülerinnen und -schülern macht es Sinn, die verschiedenen Tätigkeitsfelder von Erzieherinnen und Erziehern nach den Zielgruppen pädagogischer Arbeit in die Bereiche der *Kindheitspädagogik*, der *Sozialpädagogik* und der *Heilpädagogik* zu gliedern. Diese Unterscheidung korrespondiert auf Fachschulebene mit der früheren Fächerstruktur (mit den Fächern *Jugend- und Heimerziehung* oder *Sonderpädagogik*), teilweise aber auch mit der Lernfeldstrukturierung. Die Unterscheidung in ein kindheits-, sozial- und heilpädagogisches Anforderungsprofil des Erzieherberufs korrespondiert auf der Ebene der Hochschulen mit den drei Studiengängen, die im Falle der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik und der Heilpädagogik seit Beginn der 1970er Jahren zu einer Teilakademisierung des Erzieherberufs führten und aktuell als kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge angebo-

³ <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/start?dest=profession&prof-id=9162> [1.12.2015]

ten werden. Auf der Ebene der Wissenschaften entspricht sie umrissenen Teilgebieten der Pädagogik.

Das Arbeitsfeld der *Kindheitspädagogik* fokussiert die institutionelle Betreuung, Erziehung, Bildung und Begleitung von Kindern zwischen 0 und 10 Jahren und wird oft synonym mit dem Begriff *Frühpädagogik* oder *Pädagogik der frühen Kindheit* verwendet. Es umfasst für Erzieherinnen und Erzieher die pädagogischen Tätigkeiten in Kinderkrippen, Kindertagesstätten und in Horten. Mit dem Ausbau der Ganztagschule wird die pädagogische Arbeit mit Kindern an der Regelschule (Betreuung, Arbeitsgemeinschaften, Hausaufgabenbetreuung) zu einem neuen Aufgabenfeld der Erzieherin bzw. des Erziehers (für die Hochschule vgl. dazu Neuß, 2014; Stieve & Dreyer, 2015). Laut Bundesstatistik aus dem Jahre 2015 sind von den 555.024 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertageseinrichtungen 371.893 Erzieherinnen und Erzieher (67 %). Sie teilen sich das Tätigkeitsfeld mit Kinderpflegerinnen und -pflegern (62.910; 11 %), fachschulisch ausgebildeten Heilpädagoginnen und -pädagogen oder Heilerziehungspflegerinnen und -pflegern (14.893; 3 %) mit Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Sozialpädagogik (16.732; 3%), der Heilpädagogik (2.089; 0,3 %) und der Kindheitspädagogik (3.896; 0,7 %) sowie Pädagoginnen und Pädagogen mit Universitätsabschluss (7.049; 1,3%) unter anderen gering vertretenen Berufsgruppen (Statistisches Bundesamt, 2015b).

Sozialpädagogik als Arbeitsfeld von Erzieherinnen und Erziehern bezeichnet die pädagogische Tätigkeit außerhalb der institutionalisierten Kindertagesbetreuung, der Schulen und der Familien, den „Teilbereich der Erziehung, in dem es um die Fürsorge für die in schwierigen Verhältnissen aufwachsenden Kinder und Jugendlichen geht“ (Hornstein, 2012, S. 274; zur Problematisierung des Begriffs vgl. Hamburger, 2011). In das Tätigkeitsfeld Sozialpädagogik fallen für Erzieherinnen und Erzieher stationäre und teilstationäre Hilfen wie Kinder- und Jugendheime sowie Tagesgruppen, in denen Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen, mit Verhaltensauffälligkeiten und psychischen Störungen betreut werden. Erziehungsbeistandschaft, offene Kinder- und Jugendarbeit oder Förderschulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sind weitere Tätigkeitsfelder von Erzieherinnen und Erziehern, die sie sich in der Regel mit Fachhochschulabsolventen sozialpädagogischer oder auch heilpädagogischer Studiengänge teilen. Im Jahre 2010 stellen 21.014 Erzieherinnen und Erzieher die Hälfte der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Gruppendienst der stationären Kinder- und Jugendhilfe (Statistisches Bundesamt, 2010).

Heilpädagogik wird hier in einer Begrenzung auf das Klientel mit psychischer, intellektueller oder körperlicher Beeinträchtigung und von daher synonym für *Sonderpädagogik* (veraltet), *Förderpädagogik* oder *Integrative Pädagogik* verwendet. Sie ist seit Jahrzehnten genuiner Ausbildungsinhalt an der Fachschule, was sich in tradierten Lehrbuchpublikationen zeigt (Bernitzke, 2011; Schmutzler, 1994; Strobel, 2009). In das Tätigkeitsfeld Heilpädagogik für Erzieherinnen und Erzieher fallen Förderschulen mit dem *Schwerpunkt ganzheitliche Entwicklung*, mit dem *Schwerpunkt Lernen*, mit dem *Schwerpunkt Sprache* oder mit dem *Schwerpunkt Motorik* ebenso wie Wohnheime, Tagesförderstätten und Werkstätten für Erwachsene mit intellektueller und körperlicher Beeinträchtigung. Im Zuge der Inklusion arbeiten Erzieherinnen und Erzieher in Kindertagesstätten und Schulen, die als Einrichtungen für alle Kinder vereinzelt

Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung betreuen, bilden, erziehen und begleiten. Erzieherinnen und Erzieher teilen sich das Arbeitsfeld Heilpädagogik mit Heilerziehungspflegerinnen und -pflegern, Heilpädagogen und Heilpädagoginnen (mit Fachschul- oder mit Fachhochschulabschluss) und Förderschullehrerinnen und -lehrern.

Dippelhofer-Stiem (2001) gibt für 297 längsschnittlich Befragte an, dass 68 % in den Elementarbereich und 32 % in „Heim, Hort und Behinderteneinrichtungen“ (S. 14) berufstätig werden. Oehlmann (2013) identifiziert bei 103 Fachschülerinnen und -schülern bei der Möglichkeit von Mehrfachbenennungen folgende Rangreihe an beruflichen Handlungsfeldern: Kindergarten (51), Heim- und Wohngruppe (35), Krippe (30), sonderpädagogische oder kinder- und jugendpsychiatrische Einrichtung (29), Hort und freizeitpädagogische Einrichtung für Grundschulkinder (28), Freizeitpädagogik für Kinder- und Jugendliche außerhalb der Grundschule (25), sozialpädagogische Tagesgruppen (16). Die Quantifizierung der Präferenz der Kindertagesstätte als Tätigkeitsfeld ermöglicht auch die Daten aus der Studie *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt* (Projektgruppe ÜFA, 2013). Unter den Fachschulbefragten geben 56 % die Kindertagesbetreuung als präferiertes Tätigkeitsfeld an, unter den Hochschulbefragten sind es 33 %, wobei die letztendliche Einstellungsquote aufgrund der aktuell großen Verfügbarkeit von Stellen im Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik höher liegt (Fuchs-Rechlin, Göddeke, Smidt & Theisen, 2015).

Betreuen, bilden, erziehen und *begleiten* als gängige Zusammenfassung des Interventionshandelns der Erzieherin und des Erziehers (ausgeführt z.B. bei Dartsch, 2003) macht deutlich, dass die Trennung in die drei Tätigkeitsfelder eine analytische ist. Die breite Qualifizierung ermöglicht die Aufnahme der Berufstätigkeit in verschiedenen Arbeitsfeldern (z.B. in der Kindertagesbetreuung oder in den Hilfen zur Erziehung), hilft aber auch bei der Verknüpfung der Perspektiven in jedem einzelnen Arbeitsfeld. So erfordern die schwierigen Lebenslagen und problematischen Familiensituationen von Kindern in jeder Einrichtung eine sozialpädagogische Perspektive. Eine Gesellschaft, die sich Inklusion zum Leitbild macht, muss Professionellen ermöglichen, die kindheits- und heilpädagogische Perspektive in Kindertagesbetreuung und Schule zu verknüpfen (für die Akademisierung kritisch reflektiert bei Schmude, 2013).

Abschließend sei noch kurz die Lernortkooperation in der Fachschulausbildung skizziert. Praktika in der Qualifizierungsphase vor der dreijährigen Erzieherausbildung, mehrwöchige Blockpraktika während der schulischen Ausbildungsphase und das einjährige Berufspraktikum erlauben den Fachschülerinnen und -schülern, sich in einer Reihe von Tätigkeitsfeldern, für die die Breitbandausbildung qualifiziert, zu erproben. Die Verzahnung von fachtheoretischer und fachpraktischer Ausbildung gilt aus Sicht der Schulleitungen als eine der herausragenden Stärken der Fachschulausbildung (Flämig, 2011). Curricula oder fachschulische Konzepte machen in der Regel die Vorgabe, während der schulischen Ausbildung in mindestens zwei Berufsfeldern Praktika zu absolvieren (im Überblick für alle Bundesländer: Janssen, 2011a).

Die Lernortkooperation zwischen Schule und Praxisstelle folgt schulspezifischen Konzepten: Praxisaufgaben oder Leistungsnachweise der Schülerinnen und Schüler während der Praktika, Praxisbesuche seitens der Lehrkräfte, verbunden mit Gesprächen über die pädagogische Ent-

wicklung der Schülerinnen und Schüler an Schule und Praxisstelle, Unterricht und Projekte in Zusammenarbeit mit einzelnen Einrichtungen, der Einbezug von Praktikerinnen und Praktiken in Kolloquium und Präsentation sind zwischen Kontaktpflege und Kooperation zu verorten. Obgleich sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch aus der der Schulleitungen Praxisphasen für die Fachschulausbildung als positiv beschrieben werden, wird die strukturell bedingte Hierarchie zwischen den beiden Lernorten, aber auch die teilweise niedrige Qualität der Praxisanleitung sehr kritisch betrachtet (Flämig, 2011; Kleeberger & Stadler, 2012).

1.3 Zum Forschungsfeld Erzieherausbildung

Obgleich im bisherigen Überblick über die Ausbildungsgeschichte auf Untersuchungen an der Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher Bezug genommen werden konnte, sind diese Studien vergleichsweise selten. Berufsbildungsforschung untersucht vorrangig gewerbliche, kaufmännische und technische Berufe (Nickolaus, Pätzold, Reinisch & Tramm, 2010; Beck & Krumm, 2001), unter den pädagogischen Berufen bildet sich nur im Kontext der Unterrichtsforschung robustes Wissen über die Berufsgruppe der Lehrer und Lehrerinnen heraus (Terhard, Bennewitz & Rothland, 2011). Fried und Roux (2013) fassen in einem Forschungsüberblick für die Pädagogik der frühen Kindheit zusammen, dass „bis in die jüngste Zeit immer noch viel – als Forschungsarbeiten deklarierte – Publikationen zu finden sind, die diesem Anspruch in Wahrheit nicht gerecht werden, weil sie den Minimalstandards der Sub-Disziplin nicht genügen“ (S. 19). Mischo und Fröhlich-Gildhoff (2011) beschreiben drei Forschungstraditionen im jungen Forschungsfeld der Frühpädagogik, nämlich Studien psychologischer, soziologischer oder pädagogischer Provenienz, bislang allerdings ohne Bezüge zu verwandten Forschungsgebieten (z.B. der Berufsgruppe Grundschullehramt) oder internationaler Anschlussfähigkeit. Aktuell identifizieren sie allerdings eine Entwicklung in der frühpädagogischen Forschung hin zu einem in der sozialwissenschaftlichen Community wahrnehmbaren multidisziplinären Forschungsgebiet.

Überschaut man das vergleichsweise kleine nationale Forschungsfeld psychologischer oder pädagogischer Studien über Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung, dann lassen sich zur Orientierung zunächst unterschiedliche Entstehungskontexte ausmachen.

Erste Forschungsarbeiten im Rahmen von Dissertationsprojekten (Derschau, 1976; Metzinger, 1993), Modellversuchen (Gruschka, 1985) oder als bildungspolitische Expertisen (Rauschenbach et al., 1995) entstehen zwischen den 1970er und 1990er Jahren. Es handelt sich in der Regel um Arbeiten, die durch umfassendes Datenmaterial einen Überblick über die Ausbildungssituation ermöglichten und zum jeweiligen historischen Zeitpunkt eine konzeptuelle Weiterführung der Fachschulausbildung intendierten. In diesen Entstehungskontext sind auch die aktuellen Studien der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* einzuordnen, die einige Zeit nach der Umsetzung der letzten Fachschulreform seit 2000 einen perspektivreichen, aber normativen und rein deskriptiven Blick auf die sozialpädagogische Fachschulausbildung ermöglichen (u.a. Deppe, 2011; Flämig, 2011; Janssen, 2011a, 2011b; Klee-

berger & Stadler, 2012; Leygraf, 2012; Mayer, 2012; Schreiber, 2012; Rose & Stibane, 2013; Rudolph, 2010).

Eine Reihe sehr aktueller Forschungsprojekte zur Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte sind als Reaktion auf die Erkenntnis einer mangelnden empirischen Fundierung der Professionalisierungsdebatte zu verstehen (siehe Kap. 1.2.2). Sie sind größtenteils im Rahmen der Forschungsinitiative *Empirische Bildungsforschung – Professionalisierung* bewilligt oder gehören zur Studiengruppe im Zusammenhang mit der *Ausweitung der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (AWiFF; erste Ergebnisse bei König, Leu & Viernickel, 2015). In der Regel beziehen sie sich auf die akademische Früh- bzw. Kindheitspädagogik, nur wenige der Forschungsprojekte beziehen auch Erzieherinnen bzw. Erzieher in Fachschulausbildung in die Untersuchungen mit ein, reduzieren die Breitbandausbildung dann aber auf die Früh- oder Kindheitspädagogik als Arbeitsfeld. Teilweise knüpfen sie an Forschungsfragen einzelner älterer Forschungsprojekte vor der Fachschulreform an (Dippelhofer-Stiem, 1999a, 1999b; Frey, 1999c).

Betrachtet man zusätzlich die Studien an berufstätigen Erzieherinnen und Erziehern lassen sich inhaltlich einige *Forschungsschwerpunkte* identifizieren. Umfassende aktuelle Forschungsprojekte gibt es zur Qualitätssicherung in der Kindertagesbetreuung und im Heim (u.a. Albus, Greschke, Klingler, Messmer, Mischeel, Otto & Poluta, 2010; Tietze u.a. 2013), zur Arbeitszufriedenheit und psychischen Gesundheit (Unfallkasse Hessen, 2003; LandesArbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland [LAGS], 2007; Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2007; Schneewind & Böhmer, 2012; Schreyer, Kruse, Brandl & Nicko, 2014; Jungbauer, 2013; Schneewind & Böhmer, 2012; Viernickel & Voss, 2013) und zur Genderthematik (Aigner, Burkhardt, Huber, Poscheschnik & Traxl, 2013; Aigner & Rohrmann, 2012; Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2011; Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2013; Nentwich, Vogt, Tennhoff und Schälin, 2014; Pasternack & Keil, 2013). Zeitlich parallel zur vorliegenden Längsschnittstudie hat sich im Zuge der Akademisierung des Erzieherberufs eine vergleichende Professionsforschung etabliert (in einem ersten Überblick: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Neuß, 2014; König, Leu & Viernickel, 2015), die im Rahmen der Forschungsprojekte *ÜFA – Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt* (Projektgruppe ÜFA, 2013) oder *AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnenmerkmalen* (u.a. Mischo, 2014, 2015a; Strohmer, Mischo, Hendler & Wahl, 2012a, 2012b) eine Anschlussfähigkeit an psychologische Theorien sucht und quantitative Forschungsmethoden anwendet.

Ein weiterer Entstehungszusammenhang für Forschung über Ausbildung ist die Fachschule, wenn Fachschullehrenden ihr Berufsfeld zum Forschungsfeld machen. Auch in diesen Einzelarbeiten spiegeln sich die Forschungsthemen und die bildungspolitische Fachschuldebatte der letzten 20 Jahre wider. Es geht um Qualitätssicherung und Lernortkooperation (Wenzel, 2008), Theorie-Praxis-Transfer (Lohbrunner, 2005; Müller, 2006) oder Fragen der Professionalisierung (Bastigkeit, 2005; Speth, 2010). Bis auf wenige Ausnahmen (Többen, 2008; Frey, 1999c) sind diese Studien pädagogischer Provenienz und dem qualitativen Forschungsansatz verpflichtet.

1.4 Implikationen für die Studie

Kapitel 1 *Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung* vermittelt einführend einen Überblick über die jüngere Ausbildungsgeschichte, den Grundgedanken einer Breitbandausbildung an Fachschulen und die Forschungskontexte, in denen Studien über die Berufs- und Ausbildungsgruppe entstehen.

Im Verlauf der Reformen der Erzieherausbildung in den letzten 100 Jahren lässt sich durchgehend eine Anhebung des Niveaus der Ausbildung aufzeigen, was die erhöhten Zulassungsvoraussetzungen, die längere Ausbildungsdauer, den Einbezug verschiedener Tätigkeitsfelder und die Akademisierung des Lehrpersonals betrifft. Diese Anhebung der Ausbildungsanforderungen findet in dem Bestreben, die Ausbildung auf Hochschulebene anzusiedeln, in den 1970er für den Bereich der Sozial- und Heilpädagogik und in den letzten 10 Jahren für den Bereich der Früh- bzw. Kindheitspädagogik ihre Fortsetzung. Vor dem Hintergrund einer Gleichsetzung des Qualifizierungsniveaus eines hochschulischen Bachelorabschlusses mit einer Ausbildung an der Fachschule wird deutlich, dass die Grenzen zwischen nichtakademischen und akademischen Berufen aufweichen und die fachschulische Erzieherausbildung im „semi-akademischen Bereich“ (Pasternack, 2013, S. 717) einzuordnen ist.

Korrigierend im Hinblick auf die alltägliche und auch wissenschaftliche Rezeption des Berufs wird in Kapitel 1 die Perspektive auf eine Breitbandausbildung eröffnet, die sowohl für die Tätigkeitsfelder Kindheitspädagogik als auch für die der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik qualifiziert. In aktuellen Expertisen und Studien erfolgt in der Regel eine unzulängliche Reduktion des Erzieherberufs auf die Frühpädagogik. Diese Rekontextualisierung der Erzieherausbildung als Breitbandausbildung war einführend wichtig, weil sie einen maßgeblichen Einfluss auf die Beantwortung der Frage haben wird, welche spezifischen überfachlichen Kompetenzen als berufsrelevant gelten können (vgl. Kapitel 3 und 4).

Der kurze, einleitende Forschungsüberblick führt des Weiteren zu dem Ergebnis, dass normative und deskriptive Studien zur Erzieherausbildung numerisch überwiegen, Forschungsprojekte, die an wissenschaftliche (Grundlagen-)Forschung anschließen, aber vergleichsweise selten sind. Zwischen der ausführlichen konzeptuellen Beschäftigung mit dem Thema der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte und einer empirischen Fundierung der zugrundeliegenden Annahmen klafft demnach eine gewaltige Lücke (Anders & Roßbach, 2013; Betz, 2013; Schmidt, 2005; Textor, 2008). Alle Fachschulreformen, auch die nach 2002 umgesetzte Anhebung der Eingangsvoraussetzungen und die eingeführte Kompetenz- und Lernfeldorientierung finden ohne systematische wissenschaftliche Evaluation statt. Zumindest in Bezug auf nicht-fachliches Lernen zur Erlangung beruflicher Handlungskompetenz kann diese Forschungslücke mit der hier geplanten Studie geschlossen werden.

2 Überfachliche Kompetenzen

Neben Lernfeldorientierung und Handlungsorientierung gilt die Kompetenzorientierung als fundamentales Kennzeichen einer reformierten Erzieherausbildung seit 2002 (KMK, 2015). Die Orientierung an Kompetenzen löst seit den 1990er Jahren zunächst in der Berufsbildung (zusammenfassend: KMK, 2007; Dilger & Sloane, 2013), nach der Bologna-Reform an den Hochschulen (KMK, 2003) und dann in der Schulbildung die vorangegangene Ausrichtung an curricularen *Zielen* oder schulischen und beruflichen *Qualifikationen* ab (Klieme & Hartig, 2007; Rohlf, Harring & Palentien, 2012).

Nach einer begrifflichen Einordnung überfachlicher Kompetenzen in Kapitel 2.1 wird in Kapitel 2.2 in einem kurzen Exkurs allgemein der Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung in der Schul- und frühpädagogischen Berufsbildung dargestellt. Die Frage, inwiefern sich berufsspezifische überfachliche Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher beispielsweise aus Rahmenkonzepten und Expertisen zur Erzieherausbildung ableiten lassen, steht im Mittelpunkt von Kapitel 2.3. Verfügbare Skalierungen für Schule, Berufsausbildung und Hochschule oder Universität werden in Kapitel 2.4 exemplarisch dargestellt. Abschließend werden in Kapitel 2.5 Konsequenzen für die Planung der Studie abgeleitet.

2.1 Begriffsklärung

Eine einfache Analyse des Begriffs *Kompetenzen* führt zu den beiden Bedeutungen erstens von *Sachverstand* und *Fähigkeiten* sowie zweitens von *Zuständigkeit* (Lehmann & Nieke, 2005; Wendt, 2004), wobei bildungswissenschaftliche Modelle sich vorrangig auf die erstgenannte Wortbedeutung stützen. Seit der OECD-Expertise von Weinert (1999) erlangt seine Kompetenzdefinition in der Bildungsforschung eine herausragende Bedeutung.

[Kompetenzen bezeichnen] die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert, 2002b, S. 27f)

Thema der vorliegenden Studie sind nicht-fachliche Kompetenzen, die in der Bildungsforschung als *fächerübergreifende Kompetenzen* (*cross-curricular competences*) bezeichnet werden (Kiper & Mischke, 2008). Angesichts der Auflösung der Fächerstruktur in der Berufsausbildung könnte in dieser Begriffstradition konsequenterweise von *lernfeldübergreifenden* oder *handlungsfeldübergreifenden* Kompetenzen gesprochen werden (wie z.B. bei Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Im Folgenden wird vorrangig der oft synonym verwendete Terminus *überfachliche Kompetenzen* gewählt und von fachlichen Kompetenzen (sei es in einer Fächer- oder in einer Lernfeldstruktur) abgesetzt (vgl. Grob & Maag Merki, 2001; Hübner, Keiser & Klaproth-Brill, 2013a, 2013b). Dies geschieht zur Vermeidung der begrifflichen Nähe des Terminus *fächerübergreifende Kompetenzen* zu *fachrichtungsübergreifenden Kompetenzen*, die in der Berufsbildung den allgemeinbildenden fachlichen Lernzuwachs bezeichnen (z.B. Deutsch, Religion) und *fachrichtungsbezogenen Kompetenzen* gegen-

übergestellt sind, die wiederum den fachlichen berufsbildenden Lernzuwachs meinen (KMK, 2015). In Curricula findet sich in der Regel auch der Hinweis auf *Querschnittskompetenzen*, d.h. auf Bildungsinhalte, die in allen Fächern oder Lernfeldern angesprochen werden sollen. Dabei handelt es sich in fachschulischen Curricula häufig um gesellschaftspolitisch relevante Themen (z.B. Genderperspektive, Inklusion), vereinzelt werden unter Querschnittskompetenzen auch traditionell überfachliche oder einfach fachliche Kompetenzen aufgelistet (z.B. *Medienkompetenz* oder *Sprachbildung* im *Länderübergreifenden Lehrplan Erzieherin / Erzieher*, 2012).

Unter verschiedenen Bezeichnungen und mit sich ändernder Bedeutung werden überfachliche Kompetenzen in Schul- und Berufsbildung schon immer fokussiert.

Vor dem Hintergrund eines humanistischen Bildungsideals, wie es auf Wilhelm von Humboldt zurückgeht, steht die *Entwicklung der Persönlichkeit* seit Jahrhunderten im Mittelpunkt schulischer Bildungsprozesse (Hofer, 2014). Humboldt trennte zwischen Bildung und Ausbildung, wobei erstere auf Persönlichkeitsentwicklung zielte und letztere sich wirtschaftlichen Interessen unterordnete (Wiater, 2013). Wandelnde Arbeitsanforderungen führten für den Wirtschaftsforscher Dieter Mertens in den 1970er Jahren zu dem Konzept der *Schlüsselqualifikationen*, was erstmalig erlaubte, nicht nur in der Schulbildung, sondern auch in der Berufsbildung den Fokus auf eine überfachliche Qualifizierung zu legen.

[Schlüsselqualifikationen bezeichnen] solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, ... welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Option zum gleichen Zeitpunkt und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens. (Mertens, 1974, S. 40; zitiert nach Bahl, 2009, S. 21)

Seit den 1980er Jahren ist in der Berufsbildung zudem das didaktische Bemühen erkennbar, berufliche Handlungsfähigkeit bereits in der Ausbildung tätigkeitsorientiert und kompetenzorientiert zu vermitteln und auf diesem Wege nicht nur fachlich, sondern auch überfachlich auszubilden. Auf curricularer Ebene wird die auf Heinrich Roth zurückgehende Unterscheidung von *Selbstkompetenz*, *Sachkompetenz* und *Sozialkompetenz* bedeutsam, wobei der gleichzeitigen Berücksichtigung der Teilkompetenzen ein emanzipatorisches Potential zugesprochen wird:

Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth, 1971, S. 180; zitiert nach Klieme & Hartig, 2007, S. 19f)

Obgleich mit emanzipatorischem Impetus eingeführt, bewegte sich die Diskussion um Schlüsselqualifikationen in den drei Kompetenzbereichen im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsbildung und Berufsqualifikation. In einer zunehmenden Ausrichtung der Ergebnisse von Schul- und Berufsbildung an den Anforderungen des Arbeitsplatzes in den 1990er Jahren werden Schlüsselqualifikationen berufsqualifizierend verstanden, was als Abkehr von einem

emanzipierenden Bildungsideal interpretiert werden muss. Beispiele hierfür sind die Schulung von *Soft Skills* wie Teamfähigkeit, emotionale Belastbarkeit oder Flexibilität, die beruflichen Erfolg versprechen, den die *Hard Skills* (Fachkompetenzen) alleine nicht gewährleisten können (Beck, 2007).

Die gegenwärtige Kompetenzorientierung führt zunächst in der Berufsbildung und dann in der Schulbildung wohl zu einer (Wieder-) Ausrichtung von Lernprozessen an der Person, stellt aber dennoch den Wissenserwerb an die erste Stelle: Überfachliche Kompetenzen dienen dann (nur) dem effektiven Aufbau von Fachkompetenz (Rohlf's et al., 2012). Mit der kompetenzorientierten Wende löst der Begriff *Schlüsselkompetenzen* den der *Schlüsselqualifikationen* ab, um eindeutig den Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung zu legen (Nünning, 2008; Mertens, 2008).

Beispiele für Bestrebungen, das Schlüsselkompetenzmodell auch international zu verfolgen, sind das von der *Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (OECD) 1997 publizierte Rahmenkonzept *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations* (DeSeCo) (OECD, 2005), der *Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (EQR) und dessen nationale Adaptation im *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (DQR) (Europäische Kommission, 2007; Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011; Gebrande, 2011). Im EQR heißt es: „Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen“ (Europäische Kommission, 2007, S. 3).

In den internationalen PISA-Vergleichsstudien (*Program for International Student Assessment*) wird Bildung mit einem Schwerpunkt auf fachliche Kompetenzen standardisiert und messbar gemacht. Neben fachlichen Kompetenzen wurden in den nationalen Zusatzerhebungen aber auch fächerübergreifende Kompetenzen erhoben. Im Jahre 2000 konnte *selbstreguliertes Lernen und Kooperation*, 2003 und 2012 *Problemlösen*, 2012 *Lernbereitschaft*, 2015 *Problemlösen im Team* aufgenommen werden (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001; OECD, 2013). 2012 nahm Deutschland erstmalig an dem PIACC-Vergleichsstudien (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) teil, in denen neben Lesekompetenz und alltagsmathematischer Kompetenz optional *technologiebasiertes Problemlösen* bei Erwachsenen untersucht wurde (Rammstedt, 2013).

Der Deutsche Qualifikationsrahmen (Bund-Länder-Koordinationsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen [BLK-DQR], 2013) nennt nichtfachliche Kompetenzen *Personale Kompetenzen* und gliedert diese in *Selbstständigkeit* und *Sozialkompetenz*. In den Teilbereichen der *Sozialkompetenz* (als *Team-/Führungsfähigkeit*, *Mitgestaltung* und *Kommunikation*) und der *Selbstständigkeit* (als *Eigenständigkeit/Verantwortung*, *Reflexivität* und *Lernkompetenz*) finden sich in der DQR-Matrix jeweils unterschiedliche Deskriptoren für acht Bildungsniveaus (BLK-DQR, 2013, Anhang A).

Kompetenz bezeichnet im DQR die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und *Fertigkeiten* sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden. (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK-DQR], 2011, S. 8; Hervorhebungen von Begriffen aus dem Glossar des DQR im Original)

Eine vergleichbare Kompetenzdefinition tauchte erstmalig bereits in den 1990er Jahren in Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz auf, in denen das Konzept der *Beruflichen Handlungskompetenz* allgemein eingeführt wurde (zusammenfassend: KMK, 2007). Die Berufspädagogen Straka und Macke (2008, 2009) kritisieren am Kompetenzbegriff in den KMK-Rahmenvereinbarungen den umgangssprachlichen Gebrauch von Begriffen (*Bereitschaft* vermittele keine dispositionelle, sondern eher eine motivationale Begründung von Handeln), eine fehlende theoretische Verankerung in der Handlungstheorie (z.B. beim Terminus *verhalten*, der eher *handeln* meint) und eine wenig logische Systematik, was die inhaltliche Auswahl der Kompetenzen betrifft (z.B. 2007 der Einbezug *Kommunikativer Kompetenz* neben *Sozialkompetenz*).

2.2 Kompetenzorientierung

2.2.1 Wissenschaftliche Kompetenzbegriffe

Seit der Initiierung einer Kompetenzorientierung in der Berufsbildung in den 1990er Jahren werden Inkonsistenzen im Gebrauch des Kompetenzbegriffs in der wissenschaftlichen Berufspädagogik (Erpenbeck, 2002; Evers, Müller & Winter, 2008; Lorig & Schreiber, 2007; Nickolaus & Seeber, 2013), in den empirischen Bildungswissenschaften (Klieme et al., 2001; Hartig, 2008) und beispielsweise auch in der Sozialarbeit (Wendt, 2004) beklagt. Die folgende Darstellung verschiedener wissenschaftlicher Zugänge folgt den Grundmerkmalen, die Kompetenzen kennzeichnen: Handlungsbezogenheit, Subjektgebundenheit, Kontextualität und Veränderbarkeit (Kaufhold, 2006; Klieme et al., 2001).

Handlungsbezogenheit

„In der Tat kompetent“ betiteln Koch und Straßer (2008) ihren Sammelband über berufliche Benachteiligtenförderung und bringen damit die grundlegende Handlungsbezogenheit von Kompetenzen auf den Punkt. Der Handlungsbezug wird in den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen, die in der Bildungsforschung zusammentreffen, allerdings verschieden konzeptualisiert.

In der Tradition eines psychologisch geprägten Kompetenzbegriffs, der historisch mit der Theorie des Sprachtheoretikers Noam Chomsky, weitergeführt durch die Motivationstheoretiker Robert W. White und David McClelland (dargestellt in Erpenbeck & Rosenstiel, 2007, S. XVIII), verbunden ist, bezeichnet Kompetenz eine zugrunde liegende *Disposition*. Für ihren möglichen Gebrauch im Handeln wird der Begriff der *Performanz* verwendet. Das Vorliegen einer Kompetenz erlaubt dann keine Vorhersagen über die tatsächliche Generierung von Performanz. Performanz lässt sich allerdings durch Kompetenz erklären.

In der Berufspädagogik dominiert das Modell der *Action Competence* nach Weinert (1999). Das Kompetenz-Performanz-Problem, die Unsicherheitsrelation zwischen Kompetenz und Performanz, wird gelöst, indem verschiedene, die Handlungsumsetzung garantierende Konstrukte in den Kompetenzbegriff definitorisch mit aufgenommen werden. Kompetenz kann dann mit motivierten Handlungen auf der Grundlage von Wissen und Fertigkeiten gleichge-

setzt werden (vgl. KMK, 2011). Typisch für einen ganzheitlichen Zugang in der Pädagogik erläutert Kaufhold (2006) Kompetenz als ein Zusammenspiel der vier strukturellen Elemente Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motive und emotionale Dispositionen. Zum Aufbau beruflicher Kompetenz findet sich bei Straka und Macke (2009) noch der Einbezug einer moralischen Dimension.

Bildungswissenschaftler psychologischer Provenienz kritisieren den breiten Kompetenzbegriff in der Pädagogik, der vor der Aufgabe steht, die angenommene Komplexität theoretisch abzubilden und die nicht-kognitiven Komponenten messen zu können (Jude & Klieme, 2008; Seeber & Nickolaus, 2010a). Hartig (2008) betont, dass der in der Pädagogik übliche Rekurs auf die Ausführungen des Psychologen Franz W. Weinert übersieht, dass dieser für die prinzipielle Trennung kognitiver und motivationaler Dispositionen plädierte:

Die Trennung von kognitiven und motivationalen Faktoren erlaubt Aussagen wie „Die Mitarbeiter verfügen zwar über die notwendigen Kompetenzen, sind aber kaum motiviert“ oder „Sie sind zwar hoch motiviert, aber inkompetent“. Eine Integration der Motivation in das Kompetenzkonzept würde derartige Aussagen unmöglich machen, Personen wären nur dann als „kompetent“ zu bezeichnen, wenn sie über die kognitiven Leistungsvoraussetzungen verfügen würden *und* zugleich motiviert wären. (S. 19, Hervorhebungen im Original)

Nach Jude und Klieme (2008) hat sich in der Bildungsforschung ein „pragmatisch-funktionaler Kompetenzbegriff“ durchgesetzt, „der Kompetenz als Befähigung (Disposition) zur Bewältigung unterschiedlicher Anforderungssituationen versteht“ (S. 9).

Kontextualität

Die Definition von Kompetenz, die dem DFG-Schwerpunktprogramm *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen* (Leutner, Klieme, Fleischer & Kuper, 2013) zugrunde liegt, betont in der Tradition von McClelland und Weinert in besonderem Maße die Bedeutung des Kontextes, in dem Kompetenzen sich im Handeln zeigen können (Klieme & Hartig, 2007). Kompetenzen sind „*kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten *Domänen* beziehen“ (S. 879, Hervorhebungen im Original). Die Kontexte sind durch die Inhalte der Schulfächer oder durch die Anforderungen von Berufsbildern festgelegt: „Die Frage ‚kompetent wofür‘ ist notwendiger Bestandteil der Kompetenzdefinition“ (Klieme & Hartig, 2007, S. 17; Hervorhebung im Original).

Hartig (2008) verweist auf die Gefahr, Kontexte für Kompetenzen zu weit oder zu eng zu fassen. Sobald die Kontextspezifität von Kompetenzen aufgegeben wird und Kompetenzen im Sinne von situationsübergreifenden Dispositionen, als Schlüsselqualifikationen oder als fächerübergreifende Kompetenzen konzipiert werden, wird die Grenzziehung zu den grundlegenden kognitiven Fähigkeiten, die mit *Intelligenz* bezeichnet werden, schwierig. Wird der Kontext wiederum zu eng gefasst, erfolgt in ungünstiger Weise eine Gleichsetzung mit umrissenen Wissensbeständen oder Fertigkeiten (Hartig, 2008).

Für die Berufsbildung weisen Seeber und Nickolaus (2010a) darauf hin, dass schulische und gleichermaßen berufliche Kontexte zu berücksichtigen sind. Straka und Macke (2009) schlagen vor, zur Präzisierung für die berufliche Kompetenz die eher rechtswissenschaftliche Be-

griffsnuance der *Zuständigkeit* aufzunehmen. Kontexte ergeben sich nicht nur über die inhaltlichen Anforderungen im Beruf, sondern auch über die der Berufsgruppe gesellschaftlich zugesprochenen Zuständigkeiten.

Veränderbarkeit

Der Stellenwert des Konzepts in der Schul- und Berufspädagogik und die Verwendung von Begriffen wie *Kompetenzaufbau* oder *Kompetenzentwicklung* machen deutlich, dass Kompetenzen erlernbare und veränderbare Dispositionen implizieren.

Die wünschenswerte Abgrenzung zwischen so definierten Kompetenzen und Intelligenz gelingt allerdings nur, wenn für Intelligenz die tradierte Idee biologischer Determiniertheit zugrunde gelegt wird (Hartig, 2008; Kaufhold, 2006; vgl. hierzu die Kritik von Straka & Macke, 2010). Betrachtet man Intelligenzmodelle, die eine deutliche exogene Bedingtheit annehmen, so gelingt die Abgrenzung zu Kompetenzen kaum. Für die Förderung in der Kindertageseinrichtung hat beispielsweise die sozio-kulturelle Intelligenztheorie von Lew Wygotsky pädagogische Relevanz, denn sie beschreibt, wie intellektuelle Leistungsfähigkeit in universell beobachtbaren, aber kulturell geprägten Lehr-Lernsituationen als Ergebnis eines intersubjektiven Prozesses entsteht (Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005; Textor, 1999).

Implikationen aus der Konzeption von Kompetenzen als erwerb- und erlernbar ergeben sich auch in Bezug auf die Begründung personaler und interpersonaler Kompetenzen. Sie können dann nicht traditionell als Persönlichkeitsmerkmale in einem eigenschaftstheoretischen Paradigma, sondern müssen vor dem Hintergrund des behavioristischen oder interaktionistischen Paradigmas als erlernbar, d.h. in Schul- und Berufsausbildung sozialisierbar, verstanden werden (zu den Paradigmen in der Persönlichkeitspsychologie siehe Asendorpf, 2007).

Subjektgebundenheit

Das Merkmal der *Subjektgebundenheit* erlaubt die Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Qualifikationen. Kompetenzen betonen die subjektbezogene Seite und beschreiben einen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, während Qualifikationen anforderungs- und tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten beschreiben (Kaufhold, 2006; Erpenbeck, 2002). Bei einem funktions- und anwendungsorientierten Kompetenzbegriff finden sich allerdings fließende Übergänge zum Qualifikationsbegriff.

Mit dem Perspektivenwechsel hin zur Kompetenzorientierung ist ein grundlegender Wechsel im didaktischen Ansatz verbunden: Lernprozesse werden nicht mehr von außen initiiert und durch Curricula eng umrissen vorgegeben, sondern sie sollen in einer konstruktivistischen Didaktik von den Lernenden selbst initiiert, organisiert und reflektiert werden. Dabei werden unstrukturierte Lernsituationen und handlungsorientierte Ansätze an Bedeutung gewinnen, weil sie die Selbstaktivität fördern (Reich, 2012; Siebert, 2009; Wolf & Seifried, 2010; siehe ausführlich in Kap. 5.2.4).

2.2.2 Kompetenzorientierung in Fachschulcurricula 2012

Wie in der Berufsbildung allgemein soll nach Maßgabe der KMK-Rahmenvereinbarung um die Jahrtausendwende eine Lernfeldorientierung, Handlungsorientierung und eine Kompetenzorientierung auch in der fachschulischen Erzieherausbildung über die Curricula umgesetzt werden (KMK, 2015). Nur sehr wenige Länder orientieren sich bei der Neuformulierung ihrer Pläne konsequent an der KMK-Vorgabe. So finden sich in den Lehrplänen von Hessen und Rheinland-Pfalz längere Ausführungen zum Kompetenzbegriff. In inhaltlich ausgewiesenen Abschnitten erfolgt dabei ein Rekurs auf wissenschaftliche Kompetenzdefinitionen (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011; Hessisches Kultusministerium, 2004) und auf der Ebene der Lernfelder wird eine kompetenzorientierte Darstellung umgesetzt. In vielen der bis zu Beginn der Studie 2012 landesweit gültigen Lehrpläne taucht der Kompetenzbegriff allerdings entweder gar nicht als Leitkonzept auf oder er wird nur in einleitenden Bemerkungen zur Ausbildung erwähnt (u.a. Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2008; Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, 2005; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2010). Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) kommen bei der Analyse dreier Lehrpläne zu einem vergleichbaren ernüchternden Ergebnis.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, weshalb sich die meisten Bundesländer an der Konzeption eines gemeinsamen Lehrplans beteiligten und die Kompetenzorientierung als eine der didaktisch-methodischen Grundsätze der KMK-Rahmenvereinbarung aus dem Jahr 2002 nachbesserten. 14 Bundesländer publizierten 2012 als Arbeitsergebnis den Entwurf eines *Länderübergreifenden Lehrplans*, der den Kompetenzbegriff des Deutschen Qualifikationsrahmen leicht modifiziert aufnimmt, ihn aber um das *Allgemeine Kompetenzmodell* von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) ergänzt. Einige Bundesländer haben in ihren aktuellsten Überarbeitungen den *Länderübergreifenden Lehrplan* anerkannt und übernehmen dann auch die Beschreibungen der Leitbegriffe – u.a. zur Kompetenzorientierung in der Ausbildung (z.B. Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, 2013; Ministerium für Bildung und Kultur im Saarland, 2013; Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2013).

2.2.3 Modelle beruflicher Handlungskompetenz

Handlungskompetenzmodelle ordnen fachliche und überfachliche Kompetenzen in *Strukturmodellen* nach Bereichen, in *Prozessmodellen* nach logischen Abfolgen und in *Stufenmodellen* nach Kompetenzniveaus bzw. verbinden die verschiedenen Dimensionen in *Matrixmodellen*. Strukturmodelle der allgemeinen und beruflichen Bildung unterscheiden – oft mit einem eindeutigen Fokus auf fachliche Kompetenz – Kompetenzen nach Fächern, Lernbereichen oder deren Teildimensionen. So wird in den internationalen PISA-Vergleichsstudien *Literacy*, *Numeracy* und *Science* unterschieden. Studien zu den Subdimensionen von Fachkompetenz in der gewerblichen und kaufmännischen Berufsbildung finden sich z.B. bei Nickolaus (2011) oder Nickolaus, Geschwendter und Abele (2013) zusammengefasst, für medizinische Ausbil-

dungsberufe bei Seeber (2014). Im KOMET-Forschungsprojekt (*Large Scale-Kompetenz-Diagnostik in der beruflichen Bildung*) werden acht berufsübergreifende Kompetenzen (wie beispielsweise *Funktionalität*, *Wirtschaftlichkeit* oder *Kreativität*) differenziert (Rauner, Heinemann, Maurer, Ji & Zhao, 2011).

Die eindimensionale Unterscheidung in verschiedene Kompetenzbereiche, die als *Fach- und Methodenkompetenz* und als *Personal- und Sozialkompetenz* zusammen die berufliche Handlungskompetenz generieren, findet sich als häufigstes Gliederungsprinzip auch in den Curricula für die fachschulische Ausbildung zum Analysezeitpunkt 2012 (Keil & Pasternack, 2011; Lehmann & Nieke, 2005). Mit der Verbreitung des *Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen* (AK-DQR, 2011) setzt sich ein neues Strukturmodell mit der Unterscheidung von *Fachkompetenz* und *Personaler Kompetenz* durch. Diese veränderte Einteilung von Kompetenzen lässt sich exemplarisch am saarländischen Lehrplan aufzeigen:

Entwicklung von Handlungskompetenz ist als ein lebenslanger Prozess zu begreifen und entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Personalkompetenz und Sozialkompetenz. (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, 2005, S. 9)

Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden und als Fachkompetenz (Wissen und Fertigkeiten) und Personale Kompetenz (Sozialkompetenz und Selbständigkeit) beschrieben. Methodenkompetenz ist dabei integraler Bestandteil dieser Dimensionen. (Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, 2013, S. 7)

Die in den letztgenannten Strukturmodellen übliche inhaltliche Unterscheidung in verschiedene Kompetenzbereiche, deren Erweiterung um neue Kompetenzbereiche sowie unbegründete Neustrukturierungen werden von verschiedener Seite problematisiert (Straka & Macke, 2008; Hartig, 2008). Nach Hartig (2008) ist ein derartig komplexes Kompetenzkonstrukt theoretisch und empirisch nicht gestützt, die Kompetenzkategorien bilden keine einheitlichen Kompetenzbereiche. Zudem sei die Messung der Wirksamkeit von Bildungsprozessen (also Sach- oder Fachkompetenz) von der Messung grundlegender Leistungsdispositionen fundamental zu unterscheiden. Bei Nickolaus (2011) heißt es einfach: „Diese Modellierungen sind hypothetisch und mehr oder weniger plausibel“ (S. 163).

Einfache Strukturmodelle genügen nach Einschätzung verschiedener Autoren nicht den Anforderungen an Kompetenzmodelle in der Berufsbildung. Nach Lorig und Schreiber (2007) müssen Ausbildungsordnungen drei Komponenten beinhalten: *Prozessorientierung* (hier verstanden als Orientierung an beruflichen Prozessen als Handlungsfelder), *Kompetenzorientierung* (in den Bereichen fachliche, methodische, personale und soziale Kompetenzen) und *Kompetenzentwicklung* (als Beschreibung verschiedener Niveaus im Kompetenzerwerb).

Ein Beispiel für mehrdimensionales empirisch überprüftes Kompetenzmodell für die Berufsbildung stellt das KOMET-Projekt dar, welches berufliche Kompetenz auf drei aufeinander aufbauenden Niveaustufen ordnet und mit berufsübergreifenden beruflichen Kompetenzen verbindet (Rauner, 2010; Rauner et al., 2011). *Funktionale Kompetenz* stellt die unterste Ebene beruflicher Kompetenz dar, die durch „kontextfreies fachkundliches Wissen und entsprechende Fähigkeiten“ gekennzeichnet wird (dazugehörige Inhaltskriterien sind *Funktionalität* und *Anschaulichkeit / Präsentation*). *Prozessuale Kompetenz* ermöglicht betriebliche Arbeitskontexte und -prozesse mit einzubeziehen (Inhaltskriterien: *Wirtschaftlichkeit*, *Gebrauchswert*).

torientierung, Geschäfts- und Arbeitsprozessorientierung). Die höchste Ebene beruflicher Kompetenzen stellt im KOMET-Modell die *Ganzheitliche Gestaltungskompetenz* dar, die der Komplexität beruflicher Anforderungen gerecht werden kann (Inhaltskriterien: *Umweltverträglichkeit, Kreativität der Lösung, Sozialverträglichkeit*) (Rauner et al., 2011). Die damit verbundene Large-Scale-Kompetenzdiagnostik wird seit 2007 national und international in einer Vielzahl von Ländern vorrangig in verschiedenen gewerblich-technischen Berufen, in Ansätzen aber auch für medizinisch-pflegerische Berufe erprobt (FG Berufsbildungsforschung, 2013).

2.2.4 Kompetenzmodelle für die Frühpädagogik

Im Zuge der Professionalisierungsdebatte für die Frühpädagogik wurden in den letzten Jahren Qualifikationsrahmen entwickelt, die unterschiedliche Bildungsgänge in der Frühpädagogik (Fachschule, Bachelor oder Master) in Beziehung setzen (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011), Ausbildung und berufliche Weiterbildung in einem gemeinsamen Kompetenzprofil integrieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) oder ein Rahmenmodell frühpädagogischer Forschung bilden (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Mit diesen konzeptuellen Forschungsarbeiten ist eine Abkehr von eindimensionalen drei- oder viergliedrigen Strukturmodellen beruflicher Handlungskompetenz und ein konzeptuelles Bemühen um Matrix-, Prozess- oder Stufenmodelle verbunden.

So wurden in dem *Qualitätsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie* mögliche Ausbildungsinhalte für die pädagogische Arbeit mit Kindern in einer Matrix aus fünf Prozessmerkmalen pädagogischen Handelns (mit den Bezeichnungen: *Wissen und Verstehen; Analyse und Bewertung; Planung und Konzeption; Durchführung; Evaluation und Reflexion*) und sechs beruflichen Handlungsfeldern (mit den Bezeichnungen: *Kinder in ihrer Lebenswelt verstehen und Beziehungen zu ihnen entwickeln; Entwicklungsprozesse unterstützen und fördern; Gruppenpädagogisch handeln; Mit Eltern und Bezugspersonen zusammenarbeiten; Institution und Team entwickeln; In Netzwerken kooperieren und Übergänge gestalten*) geordnet (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011). Das Modell der Autorengruppe Fachschule (2011; Modelldarstellung S. 15) erfolgt in enger Anlehnung an den bereits 2008 veröffentlichten Orientierungsrahmen für das Hochschulstudium der Frühpädagogik (Robert-Bosch Stiftung, 2008). Im *Erweiterten Qualifikationsprofil* (Robert Bosch Stiftung, 2011) wird der Versuch unternommen, erworbene Kompetenzen in einer Matrix aus sechs Handlungsfeldern und fünf Prozessmerkmalen zusätzlich auf drei Ausbildungsstufen (Fachschule, Bachelor und Master) zu beschreiben. Hier sollen also Strukturdimension, Prozessdimension und Niveaudimension miteinander verbunden werden.

Als weiteres Modell für die Frühpädagogik an Hochschulen sei das *Allgemeine Kompetenz-Modell* von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011; Modelldarstellung S. 17) erwähnt, das 2012 Eingang in den länderübergreifenden Lehrplan gefunden hat. Es verbindet die Komplexität einer mehrdimensionalen dispositionellen Struktur (*Wissen, Situationswahrnehmung, Motivation, Handlungspotentiale*) mit der *Handlungsplanung und -bereitschaft* und mit dem anschließenden *Handeln in einer Situation* (Performanz). Die so modellierte frühpädagogische Hand-

lungskompetenz schließt eine *Evaluation* mit ein und ist prinzipiell der *Selbstreflexion* zugänglich.

Die für die Erzieherausbildung hier zusammengefassten Modelle mit Prozess- oder Stufendimensionen werden in erwähnten wissenschaftlichen Expertisen konzipiert, haben 2015 aber noch keinen Eingang in verbindliche KMK-Vereinbarungen oder Curricula gefunden. Das *Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien*, das 2011 von der Kultusministerkonferenz verabschiedet wird, und als *Länderübergreifender Lehrplan* (2012) in der Fachdiskussion Bedeutung erlangt, ist in Bezug auf die berufliche Handlungskompetenz nur ein Strukturmodell. In einem zweidimensionalen Matrixmodell werden unter Bezug auf die Vorarbeiten der Arbeitsgruppe Fachschulwesen (2011) die sprachlich an die Breitbandausbildung angepassten sechs Handlungsfelder nun mit zwei der vier Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens, mit den Fachkompetenzen *Wissen* und *Fertigkeiten*, kombiniert und ausführlich exemplifiziert (KMK, 2011).

In allen drei dargelegten Qualifikationsrahmen gilt neben der fokussierten Entwicklung von Fachkompetenzen die Entwicklung einer *Professionellen Haltung* während der fachschulischen Erzieherausbildung als wichtig, deren genauere Analyse in Kapitel 2.3.3 erfolgt.

2.3 Explikation überfachlicher Kompetenzen in der Erzieherausbildung

2.3.1 Historische Vorläufer

Seit Beginn der Verberuflichung der Kleinkindbetreuung vor mehr als 180 Jahren hat die Person als Instrument professioneller erzieherischer Tätigkeit eine herausragende Stellung. Geschichtliche Analysen zur Ausbildungssituation (Derschau, 1976; Metzinger, 1993) lassen den Schluss zu, dass bis in die 1960er Jahre *mütterliche Tugenden* als unabdingbar für die außerfamiliäre Betreuung von Kindern erachtet wurden. Ihre Bedeutung wurde teilweise höher eingeschätzt als die fachliche Qualifikation. Um 1900, also 50 Jahre nachdem bereits Ausbildungsstätten in der Tradition Friedrichs Fröbels oder Theodor Fliedners die Verberuflichung vorantrieben, sah die katholische Kirche als Träger vieler Einrichtungen eine Professionalisierung als unnötig an, wenn in der Kinderbetreuung tätige Frauen folgende Persönlichkeitsmerkmale zeigten:

Es genügt vielmehr vollständig, wenn dergleichen Leute das gegründete Zeugnis eines frommen Sinnes, eines unbescholtenen Rufes und eines tadellosen Wandels für sich haben, wenn sie noch in den kräftigen Lebensjahren stehen und heitern Gemüthes sind, ... mit der Freundlichkeit den rechten Ernst verbinden und mit Sanftmuth und Geduld die nöthige Willenskraft und Beharrlichkeit vereinigen, ... wenn sie Liebe zu Kindern haben und sich der unentbehrlichen Gabe der Anregung und der Mittheilung erfreuen.“ (Gutbrid, 1884, S. 30; zitiert nach Metzinger, 1976, S. 83; Rechtschreibung im Original)

In kritischer Rezeption der Schriften Fröbels nutzte Henriette Schrader-Breymann Anfang des 20. Jahrhunderts den Begriff der *geistigen Mütterlichkeit*, um das Berufskonzept für die damaligen Kindergärtnerinnen mit einem Qualifikationsanspruch zu verbinden (Ebert, 2006;

Rabe-Kleberg, 2006). Für die erste Ausbildungsordnung aus dem Jahren 1928, die den Beruf der *Kindergärtnerin und Hortnerin* regelte, fasst Derschau (1976) zusammen:

Der Ansatz, Persönlichkeitsbildung und Schulung für den späteren Beruf zu vereinigen, erscheint besonders bemerkenswert. Eine Analyse der Pläne der einzelnen Fächer läßt jedoch deutlich werden, daß die angestrebte Orientierung und Selbstfindung weitestgehend an den Normvorstellungen einer vorindustriellen Agrargesellschaft, an einem fast idyllischen Familien- und Handwerksleben, an einer konfliktlosen Gemeinschaftsideologie, an der nur mütterlichen Frau und an einem harmonischen Persönlichkeitsideal ausgerichtet waren. (S. 87; Rechtschreibung im Original)

Politisch-ideologische Forderungen bestimmten Forderungen an die Persönlichkeit der Kindergärtnerin zur Zeit des Nationalsozialismus im Deutschen Reich und zur Zeit des Sozialismus in der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik. Eine Orientierung an einem Mütterlichkeitsideal wie in der Weimarer Republik lässt sich bis in die 1960er Jahre nachweisen. Rabe-Kleberg (2006) sieht darin sogar bis heute eine Beeinträchtigung der Professionalisierung und der außerfamiliären Betreuung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Fachschulreform 1967, die für die verschiedenen adressatenorientierten Ausbildungsberufe die einheitliche Berufsbezeichnung *Erzieherin* bzw. *Erzieher* einführt und einen ersten Bildungsauftrag für die Kindertageseinrichtung im Rahmen der Vorschulerziehung formulierte, stellte fortan allerdings ein breiteres Spektrum an Anforderungen an die professionell erziehende Person.

Die Teilergebnisse der Befragung von 273 Dozenten an Ausbildungsstätten in der Studie von Derschau (1976) bilden bereits ab, dass weibliche Tugenden wie *Güte und Herzenswärme*, *Mütterlichkeit*, *Selbstlosigkeit/Bescheidenheit* und *Gläubigkeit* in den 1970er Jahren deutlich an Bedeutung verloren hatten. Die meisten Dozenten stimmten für *Zuverlässigkeit*, *Teamfähigkeit*, *Kritikfähigkeit*, *Problembewusstsein*, *kritisches Engagement* und *Entscheidungsfreude* als wichtige Erziehereigenschaften.

Eine Reihe von Beiträgen im Handbuch *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit* (Blaha, Meyer, Colla & Müller-Teusler, 2013) macht deutlich, dass für eine grundsätzliche Betrachtung der personalen Dimension in der sozialen Arbeit in der Regel philosophische, humanistische oder holistische Personkonzepte Orientierung bieten (Schlittmaier, 2013; Pförtner, 2013; Müller-Teusler, 2013; siehe auch Wendt, 2004). Die Person als „unsichtbare Qualifikation“ (Müller-Teusler, 2013, S. 125) in der Sozialen Arbeit wird dabei deutlich von dem Personbegriff und seiner psychometrischen Erfassung in der Persönlichkeitspsychologie abgesetzt. Für die fachschulische Erzieherausbildung gilt diese deutliche Abgrenzung von psychologischen empirischen Konzepten allerdings nicht (Kägi, 2006).

2.3.2 Analyse von Curricula

Eine eigene vergleichende Analyse von zehn Lehrplänen (Stand Frühjahr 2012) erlaubt, die expliziten und impliziten Aussagen über das überfachliche berufsbildende Lernen in der gegenwärtigen sozialpädagogischen Fachschulausbildung zu systematisieren. Auf Angaben zu den Inhalten und der Vermittlungsmethode in Bezug auf den überfachlichen Kompetenzerwerb wurden exemplarisch die Lehrpläne aus Bayern, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern,

Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen¹ untersucht, jeweils in der Fassung, die 2012 Gültigkeit besaß. Eine ausführliche vergleichende Darstellung findet sich in Anhang 2-1. Folgende Konzeptionen nicht-fachlicher Kompetenzen ließen sich dabei unterscheiden:

- (1) Allgemeines Schüler- oder Erzieherideal
- (2) Allgemeine berufliche Handlungskompetenz
- (3) Berufsspezifische überfachliche Kompetenzen
- (4) Systematische Verknüpfung des Erwerbs berufsspezifischer überfachlicher und fachlicher Kompetenzen

Die allgemeinen Konzeptionen 1 und 2 stehen in der Regel nur in den Vorbemerkungen zu den Lehrplänen, erst die enger auf die Berufstätigkeit bezogenen Konzeptionen 3 und 4 sind Teil des eigentlichen Lehrplans. Im Folgenden seien alle vier Konzeptualisierungen kurz erläutert.

(1) In einigen Curricula findet sich – teilweise aus dem verfassungsrechtlich verankerten Auftrag der Schulen übernommen – die Beschreibung eines *allgemeinen Schüler- oder Erzieherideals*.

Die Schulen haben den in der Verfassung verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag zu verwirklichen. Sie sollen Wissen und Können vermitteln sowie Geist und Körper, Herz und Charakter bilden. Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne und Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt. Die Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen. Bei der Erfüllung ihres Auftrags haben die Schulen das verfassungsmäßige Recht der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder zu achten. (Bayern, 2003, S. 1)

(2) Die Übernahme des berufspädagogisch tradierten *Konzepts beruflicher Handlungskompetenz* wird in didaktischen Vorbemerkungen vereinzelt nur allgemein formuliert und nicht speziell auf den Erzieherberuf bezogen.

Human- und Sozialkompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, in gesellschaftlichen wie beruflichen Situationen verantwortungsvoll zu handeln. Insbesondere im Hinblick auf Teamarbeit bedeutet dies im beruflichen Kontext die Fähigkeit zur Gestaltung von Kommunikationsprozessen.

Die Methodenkompetenz ermöglicht zielgerichtetes, planmäßiges Vorgehen bei der Bearbeitung komplexer Aufgaben. Planungsverfahren, Arbeitstechniken und Lösungsstrategien sollen zur Bewältigung von Aufgaben und Problemen selbstständig ausgewählt, angewandt und weiterentwickelt werden.

Lernkompetenz ist die Grundlage, um aktiv und eigenständig an den gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungen teilnehmen zu können. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Beruf hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln.

(Nordrhein-Westfalen, 2010, S. 7)

(3) *Berufsspezifische überfachliche Kompetenzen* finden sich in der Hälfte der Lehrpläne ausformuliert. Beispielhaft zeigt sich dies an der seit 2011 gültigen Version des Lehrplans in Rheinland-Pfalz. Dieser sieht ein einführendes Lernmodul vor, das die Entwicklung einer professionellen Haltung während der Berufsausbildung ermöglichen soll (Rheinland-Pfalz, 2011, S. 14). Die Sammlung von Kompetenzen und Grundhaltungen im Eingangsprofil ist Resultat

¹ Im Literaturverzeichnis sind die Curricula mit der Herausgeberschaft der zuständigen Landesministerien vollständig zitiert, in Kapitel 2.3.2 werden sie vereinfacht mit dem Ländernamen angegeben.

der Arbeit der Lehrplankommission und stellt ein Expertenurteil ohne theoretische Rückkopplung dar.² Die für die Ausbildung als notwendig erachteten Grundhaltungen bzw. Kompetenzen lauten:

- Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung sehen
 - Neuem aufgeschlossen entgegentreten
 - Verlässlichkeit zeigen und Verantwortung für sich und andere übernehmen
 - Über psychische Stabilität verfügen
 - Probleme und Konflikte als Herausforderung annehmen
 - Anderssein und Andersdenken tolerieren und achten
 - Auf andere Menschen zugehen und respektvoll und wertschätzend mit anderen Menschen umgehen
 - In heterogenen Teams aktiv mitarbeiten, dabei den eigenen Standpunkt vertreten und Gruppeninteressen berücksichtigen
 - Personen- und situationsabhängig sowie vorausschauend handeln
 - Eigenes Lernen managen und Lernprozesse aktiv mitgestalten
 - Demokratische Grundordnung akzeptieren und demokratische Spielregeln praktizieren
 - Auf der Basis einer guten Allgemeinbildung gesellschaftliche, kulturelle und politische Themen diskutieren
 - Sich in der deutschen Sprache schriftlich und mündlich verständlich und korrekt ausdrücken und Interesse an der Erweiterung des Sprech- und Sprachvermögens zeigen
- (Rheinland-Pfalz, 2011, S. 13)

Die Differenzierung berufsbezogener überfachlicher Kompetenzen und ihre Aufnahme in den eigentlichen Lehrplan führen nicht zwangsläufig zu einer Explikation der Beziehung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen (vgl. Anhang 2-1). In den meisten Curricula werden nur Selbstreflexion, die Analyse von Gruppenprozessen und die Entwicklung von Konfliktfähigkeit im fachlichen Teil der Lehrpläne sporadisch aufgenommen, was die nachhaltige Wirkung der Idee einer Erzieherpersönlichkeit zeigt, die vor allem durch Selbstanalyse und Beziehungskompetenz Professionalität zeigen kann. Die explizite Verknüpfung überfachlicher und fachlicher Kompetenzen findet sich nur in Variante 4 der hier unterschiedenen Konzeptionen in Curricula.

(4) Eine *systematische Verknüpfung des Erwerbs berufsspezifischer überfachlicher und fachlicher Kompetenzen* in jedem fachrichtungsbezogenen Lernbereich wird 2012 nur vereinzelt in Curricula expliziert. Hierbei treten in jedem Lernfeld Personal- und Sozialkompetenzen in den Vordergrund, Methoden- und Lernkompetenzen werden nicht durchgängig für jedes Handlungsfeld betrachtet, auch weil Methodenkompetenzen (mit Anschlussfähigkeit an den DQR) als Teil der fachlichen Kompetenzen betrachtet werden. Im Lehrplan aus Schleswig Holstein heißt es beispielsweise für den Lernbereich *Musisch-kreatives Gestalten* unmittelbar nach der Explikation der Fachkompetenzen:

² Mündliche Mitteilung von Gabriele Eigendorf, Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz, Leiterin der Lehrplankommission der Fachschule für Sozialwesen, Fachrichtung Sozialpädagogik, erhalten am 17. Januar 2012.

Selbstkompetenz

Hierzu gehört die Fähigkeit und Bereitschaft,

- das eigene ästhetische Empfinden weiter zu entwickeln und unter Bewusstmachung der eigenen musisch-kreativen Sozialisation individuelle Ausdrucksformen und Schwerpunkte zu finden
- Mut zum experimentellem Arbeiten zu entwickeln.

Sozialkompetenz

Hierzu gehört die Fähigkeit und Bereitschaft,

- musisch-kreativen Ausdruckswünschen und -möglichkeiten anderer mit Offenheit zu begegnen und eigene und fremde Leistungen wertschätzen zu können
- andere zur Entdeckung und Entwicklung ihrer musisch-kreativen Fähigkeiten zu motivieren.

(Schleswig-Holstein, 2004, S. 17f; Zeichensetzung und Hervorhebungen im Original)

2.3.3 Analyse von Qualifikationsrahmen

In drei Qualifikationsrahmen für die Fachschule, die alle im Jahre 2011 veröffentlicht wurden (Arbeitsgruppe Fachschulwesen, 2011; Robert-Bosch-Stiftung, 2011; KMK, 2011), wird durchgängig ein überfachlicher Kompetenzbereich aufgeführt, der als *Professionelle Haltung* bezeichnet wird. Die Verortung dieses Kompetenzbereichs in den fachinhaltlich determinierten Qualifikationsmodellen bzw. die Definition dessen, was unter *Professioneller Haltung* zu verstehen ist, stellt sich dennoch als uneinheitlich dar.

Im *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie* (Arbeitsgruppe Fachschulwesen, 2011), das in enger Anlehnung an den *Orientierungsrahmen für Hochschulen* (PiK – Profis in KITAS; Robert-Bosch-Stiftung, 2008; vgl. Kap. 2.2.4) verfasst wurde, erhält die *Professionelle Haltung* neben den beiden Dimensionen *Prozess* und *Handlungsfelder* den Stellenwert einer gleichwertigen weiteren Dimension, was in den jeweiligen Modellabbildungen angedeutet wird. Bis auf den Terminus *Erzieherinnen und Erzieher für Frühpädagoginnen* findet sich die Definition wortgleich im Orientierungsrahmen für Hochschulen (Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 25)

Quer zu den Prozessschritten und Handlungsfeldern liegt die *dritte Dimension* – die auszubildende professionelle Haltung der Erzieherinnen und Erzieher. Sie bezieht sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich beständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. Die professionelle Haltung wird durch Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns im Prozess der Ausbildung entwickelt und prägt das professionelle pädagogische Alltagshandeln. (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011, S. 14; Hervorhebung im Original)

Im *Erweiterten Qualifikationsprofil* (Robert Bosch Stiftung, 2011) wird die Bedeutung der professionellen Haltung und ihre unterschiedliche Stufung in Abhängigkeit vom jeweiligen Niveau des frühpädagogischen Bildungsgangs ausführlich beschrieben, Eingang in die Modellabbildung (S. 47) findet sie allerdings nicht. Ihre Verortung im Modell stiftet zudem Verwirrung:

Quer zu den Prozessschritten und Handlungsfeldern liegt die „Professionelle Haltung“, die als handlungsgenerierende Struktur „hinter“ der Ebene der Disposition liegt und die pädagogische Arbeit grundlegend beeinflusst. (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 46; Hervorhebungen im Original; Unterstreichungen V.V.)

Bedingt durch die angestrebte Anschlussfähigkeit an den *Deutschen Qualifikationsrahmen* (AK-DQR, 2011) wurde im *Kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien* (KMK, 2011) die berufliche Qualifikation nach sechs Handlungsfeldern und nach den beiden Kompetenzarten im DQR strukturiert. Während die beiden Säulen der *Fachkompetenz*, nämlich *Wissen* und *Fertigkeiten*, über die sechs Handlungsfelder hin inhaltlich ausgeführt sind, werden die beiden Säulen der *Personalen Kompetenz*, nämlich *Sozialverhalten* und *Selbstständigkeit*, handlungsfeldübergreifend gefasst.

Die Kategorien Sozialkompetenz und Selbstständigkeit beschreiben die auszubildende professionelle Haltung von Erzieherinnen und Erziehern. Sie beziehen sich einerseits auf ein professionelles Rollen- und Selbstverständnis im Sinne eines Habitus, andererseits auf die sich ständig weiterentwickelnde Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft. (S. 9)

Inhaltlich präzisiert wird die professionelle Haltung in den drei betrachteten Qualifikationsprofilen für die Fachschule entweder als ungeordnete Kompetenzsammlung (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011, S. 16f, vgl. hierzu Robert Bosch Stiftung, 2008, S. 26f) oder die Anforderungen werden in die Kompetenzbereiche *Sozialkompetenz* und *Selbstständigkeit* untergliedert (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 49-55; KMK, 2011, S. 10-12). Offen bleibt die Provenienz der zahlreichen kontextuell eng gefassten Beschreibungen einer professionellen Haltung, denn Aussagen über die Ableitung der Kompetenzlisten aus wissenschaftlichen Theorien oder aus Befragungen bzw. Evaluationen erfolgen nicht.

Keil und Pasternack (2011, 2013), die 17 Rahmenvereinbarungen, Ausbildungs- und Studienordnungen auf allen Stufen der fröhpädagogischen Professionalisierung verglichen haben, kommen auf eine Liste von 37 sich inhaltlich nicht überschneidenden Kompetenzbeschreibungen für die Rubrik *Professionelle allgemeine Fähigkeiten und Haltungen* (Keil & Pasternack, 2013).

Gleichermaßen allgemein bleibt in den betrachteten Qualifikationsrahmen der Bezug der Kompetenzdimension *Professionelle Haltung* zu den handlungsfeldbezogenen Ausbildungsinhalten, wenn es heißt: „In den Prozessschritten der einzelnen Handlungsfelder sind bereits in der Beschreibung der Fachkompetenz personale Kompetenzen implizit enthalten“ (Arbeitskreis Fachschulwesen, 2011, S. 16).

Vereinzelt finden sich auch konstruktnahe Fassungen der als bedeutsam erachteten überfachlichen Kompetenzen: Für die Fachschule wichtig nennen die Autorinnen und Autoren des *Erweiterten Qualifikationsprofils* „personale Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Zuverlässigkeit, Eigeninitiative, Begeisterungsfähigkeit sowie die Bereitschaft zur Arbeit an der eigenen Persönlichkeit und zur Übernahme an Verantwortung [...] Gestaltung einer ressourcenorientierten pädagogischen Interaktion [...] kommunikative Kompetenzen ...“ (Robert Bosch Stiftung, 2011, S. 52).

Der gemeinsame Beschluss der Kultusministerkonferenz und der Jugend- und Familienministerkonferenz (JFK) aus dem Jahre 2010, der *Gemeinsame Orientierungsrahmen Bildung und Erziehung in der Kindheit* (KMK / JFK, 2010), auf den sich das 2011 verabschiedete Qualifikationsprofil der Kultusministerkonferenz 2011 global bezieht (KMK, 2011), nennt neben Kennt-

nissen und Fertigkeiten folgende personale und soziale Kompetenzen für die Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern:

- Pädagogische Grundhaltung, die durch Wertschätzung, Empathie und Authentizität geprägt sind
- Selbstreflexivität
- Belastbarkeit, Selbstständigkeit, Verantwortungsbereitschaft
- Demokratische Wertorientierung
- Kommunikationsfähigkeit, Lern- und Weiterbildungsbereitschaft (KMK/JFK, 2010, S. 8)

Auch der Deutsche Qualifikationsrahmen mit seiner Strukturierung *Personaler Kompetenz* kann für die Ableitung überfachlicher Kompetenzen genutzt werden. Unter anderem für die Erzieherausbildung finden sich auf Niveau 6 folgende Deskriptoren:

Sozialkompetenz

- In Expertenteams verantwortlich arbeiten **oder** Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten.
- Die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen.
- Komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln.

Selbstständigkeit

- Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten.

(BLK-DQR, 2013, Anhang A, S. 6; Hervorhebung im Original)

2.3.4 Betrachtung beruflicher Anforderungen

Aus arbeitspsychologischer Perspektive ist die Analyse einzelner Komponenten der beruflichen Tätigkeiten (wie Auftragsbedingungen, Dimensionen der Tätigkeit, Leistungs- und Qualifizierungsmerkmale) mit dem Ziel einer „kompetenzbezogenen Anforderungsdiagnose“ (Lang-von Wins, 2007, S. 766) ein aufwändiges Unterfangen.

In der Praxis ist diese Diagnose häufig eine Sammlung von mehr oder weniger begründeten Vermutungen darüber, welche Tätigkeiten der künftige Stelleninhaber auf welche Art ausüben soll, um seine Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Eine Anforderungsanalyse nach den Regeln und Vorgaben der wissenschaftlichen Eignungsdiagnostik wird hier kaum betrieben. (Lang-von Wins, 2007, S. 765)

Ein Ausgangspunkt könnten beispielsweise die identifizierten beruflichen Handlungsfelder sein:

(a) die unmittelbare Arbeit mit den Kindern (und Jugendlichen), (b) die Arbeit mit den Eltern und Familienbildung, (c) Organisation (incl. Arbeit im Team) und Management (z.B. von Kindertageseinrichtungen) sowie (d) sozialräumliche Vernetzung (Keil & Pasternack, 2010, S. 7).

Die auffindbaren qualifikationsorientierten Analysen der Anforderungen im Beruf oder in den verschiedenen Arbeitsfeldern, für die die Ausbildung qualifiziert, haben für das Berufsfeld der Erzieherin bzw. des Erziehers rein heuristischen Wert.

Für die hochschulische Ausbildung erarbeiten Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms und Richter (2012) ein Kompetenzprofil *Professionelle Haltung und Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren* und gehen dabei von den Entwicklungsthemen der frühen Kindheit aus. Für die Forschergruppe lassen sich aus den Entwicklungstheorien von Havighurst, Erikson und Piaget folgende Kompetenzen der pädagogischen Fachkraft in der Krippenbetreuung ableiten:

- (1) Biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und forschende Haltung
- (2) Empathie, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität
- (3) Ressourcenorientierung
- (4) Offenheit für und Wertschätzung von Diversität (S. 16)

Die professionelle Haltung kann man nach Ansicht der Autorinnen und Autoren lernen, wenn die hochschulische Lehre selbstorganisiertes und selbstgesteuertes Lernen fördert und das Lernen an Handlungssituationen ermöglicht.

Zu einem ähnlichen Ergebnis in Bezug auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen kommt Blaha (2013), allerdings für das Arbeitsfeld der Heilpädagogik. Vor dem Hintergrund von Selbstbestimmung und Empowerment erfordert die Begleitung von Menschen mit Beeinträchtigung von den Professionellen Geduld, Verständnis, Reflexivität, Biografisches Verstehen, Offenheit und Toleranz.

Aus der Darstellung des Alltags und den Freizeitaktivitäten in einem Kinderheim nennt Ullmann (2013) Anforderungen, die an die pädagogischen Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe zu stellen sind. Im Text lassen sich identifizieren: Veränderungsbereitschaft, Anpassungsfähigkeit, Vielseitigkeit, Beziehungsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Ressourcenorientierung, Empathie, Durchsetzungsfähigkeit, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, Offenheit, Authentizität und psychische Stabilität.

2.3.5 Systematische Expertenbefragungen

Neben Expertenurteilen, die in Rahmenpläne Eingang finden, und den bloßen Ansätzen von Berufsfeldanalysen könnten auch Lehrkräfte an Fachschulen oder berufstätige Erzieherinnen und Erzieher zu nicht-fachlichen Kompetenzen, die sie für die Berufstätigkeit als wichtig erachten, nach wissenschaftlichen Prinzipien befragt werden.

Kägi (2006) untersuchte die Rolle der Person in der Erzieherausbildung vor dem Hintergrund einer theoretischen Unterscheidung von *Subjektbildung* (mit dem Ziel autonomer Handlungskompetenz) und *Persönlichkeitsbildung* (mit dem Ziel der Personwerdung). Die Ergebnisse der empirischen Erhebung basieren auf Einschätzungen von 20 Lehrkräften an Fachschulen und 5 Lehrkräften an Hochschulen in Deutschland, der Schweiz und Italien. Ihre sichtende historisch-philosophische Analyse erwies sich in der Befragung von Lehrkräften an Fachschulen als obsolet: Im Gegensatz zu den Hochschulen waren die Subjektkonstruktionen in der Fachschulpädagogik vorrangig durch persönlichkeitspsychologische Modelle geprägt. Folgende inhaltliche Komponenten der Persönlichkeitsbildung werden von den 20 Lehrkräften (unter 38 aufgelisteten Komponenten) öfter genannt: *Werte* (7 Nennungen), *Reflexionsfähigkeit* (4 Nennungen), *Biografie* (5 Nennungen), *Empathie* (4 Nennungen), *Selbst- und Fremdeinschätzung*

(3 Nennungen), *Erzieherverhalten* (3 Nennungen), *Gesprächsverhalten* (3 Nennungen). Herrenbrück, Kägi und Müller (2013) kommentieren, „dass vielschichtige Konstrukte von Persönlichkeit praktiziert werden, die nicht theoretisch rückgebunden werden“ (S. 145). Fragen nach dem Einbezug der Persönlichkeitsbildung in den Unterricht und einschlägiger Literatur für die Auszubildenden wurden von Fachschullehrkräften unspezifisch beantwortet (Kägi, 2006). Mayer (2010, S. 17f) berichtet für die aktuellen bundesweiten WIFF-Studien wohl von einer großen Bedeutung der Persönlichkeitsbildung für Schulleiter, präzisiert aber nicht die Komponenten.

Mangels Befragungen von Erzieherinnen und Erziehern in der einschlägigen Forschung erfolgte eine eigene Vorstudie in der Berufsgruppe. 2012 konnten 16 pädagogische Fachkräfte (14 Frauen und 2 Männer), die zwischen 2 und 25 Jahren (im Durchschnitt 11 Jahre) berufstätig sind, nach der Bedeutung fachübergreifender Kompetenzen im Beruf befragt werden. Die pädagogischen Fachkräfte besuchten eine dreijährige fachschulische Weiterbildung und arbeiteten in allen Bereichen, für die Erzieherinnen und Erzieher ausgebildet werden (6 in der Kindertagesbetreuung, 8 in Einrichtungen für beeinträchtigte Personen, 2 in der stationären Kinder- und Jugendhilfe). In der schriftlichen freien Befragung³ hieß es:

Welche Kompetenzen, Fähigkeiten oder Grundhaltungen erachten Sie für eine Erzieherin oder für einen Erzieher als wichtig, damit die Berufstätigkeit gelingt? Nennen Sie bitte die fünf wichtigsten personalen und die fünf wichtigsten sozialen Kompetenzen.

Die Unterscheidung in personale und soziale Kompetenzen wurde getroffen, um eine gewisse Breite der Antworten zu provozieren. Wie bereits für die Curricula festgestellt und ähnlich der Befragung von Kägi (2006) nannten auch die 16 pädagogischen Fachkräfte eine Fülle unterschiedlichster Kompetenzen: Allein 47 inhaltlich getrennte Konzepte subjektiv erfolgreichen Arbeitens konnten aufgelistet werden (vgl. Anhang 2-2). In Tabelle 2.1 sind die 16 wichtigsten berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen zusammengefasst, die jeweils von mehr als 25 % der Befragten genannt wurden.

Tabelle 2.1: Die wichtigsten berufsrelevanten personalen oder sozialen Kompetenzen aus der Sicht pädagogischer Fachkräfte

Kompetenzen	Nennungen	Kompetenzen	Nennungen
Einfühlungsvermögen	15	Verantwortungsbewusstsein	6
Konfliktfähigkeit	9	Geduld	5
Teamfähigkeit	9	Kooperationsfähigkeit	5
Kommunikationsfähigkeit	8	Echtheit	4
Wertschätzung anderer	7	Gelassenheit	4
Flexibilität	6	Hilfsbereitschaft	4
Freundlichkeit	6	Hohe Motivation	4
Offenheit	6	Reflexionsfähigkeit	4

³ Die freie Befragung wurde gewählt, um eine Beeinflussung der Befragten zu vermeiden (vgl. im Gegensatz dazu die Befragung von Derschau (1976, S. 349-356) mit einseitigen Ziel- und Merkmalsvorgaben für die kompetente Erzieherin bzw. den kompetenten Erzieher.

2.4 Messung überfachlicher Kompetenzen

2.4.1 Allgemeiner Überblick

Die Erfassung von Kompetenzen kann auf verschiedenen Ebenen erfolgen. Messungen auf der *systemischen Ebene* geben Auskunft über die Leistungen der beruflichen Bildung insgesamt und können für einen internationalen Vergleich genutzt werden. Messungen auf der *Ebene der einzelnen Institutionen* führen im interinstitutionellen Vergleich (bestenfalls) zu Schul- und Unterrichtsentwicklung innerhalb der evaluierten Institutionen. Kompetenzmessungen auf *individueller Ebene* beziehen sich auf die Bewertung der Absolventen in den verschiedenen Phasen der Ausbildung (Seeber & Nickolaus, 2010a). Kompetenzmessungen lassen sich auch dahingehend unterscheiden, zu welchem Zeitpunkt der beruflichen Bildungsprozesse sie erfolgen. Auf der individuellen Ebene dient die Berufseignungsdiagnostik als *selektive Eingangsdiagnostik* der Auswahl geeigneter Bewerberinnen und Bewerber und die *systematische Eingangsdiagnostik* der Planung schulischer Förderangebote. Kompetenzbewertungen finden weiterhin während der Ausbildung und schwerpunktmäßig am Ende der Ausbildung im Kontext der Zertifizierung beruflicher Handlungskompetenz statt (Lorig & Schreiber, 2007; Seeber & Nickolaus, 2010b).

Für die Evaluation von Bildungsprozessen als Kompetenzmessung und für die Auswertung der Daten stehen prinzipiell alle Erhebungs-, Forschungs- und Auswertungsmethoden der empirischen Sozialforschung zur Verfügung (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010). Üblich sind die schriftliche oder mündliche Befragung, die Beobachtung (auch Videografie), Persönlichkeits- und Leistungstests sowie Arbeitsproben und Computersimulationen. Eine Passung zwischen beruflichem Anforderungsprofil und Testverfahren gelingt mittels Testsystemen, eine multimodale Erfassung von Kompetenzen ist typisch für Assessment-Center (Kaufhold, 2006; Lang-von Wins, 2007). Ein funktionsorientierter, auf die kognitiven Aspekte begrenzter Kompetenzbegriff korrespondiert in der Regel mit der Anwendung quantitativer Methoden, ein ganzheitliches, subjekt- und entwicklungsbezogenes Kompetenzverständnis mit qualitativen Methoden, wobei die Synergieeffekte verschiedener methodischer Zugänge genutzt werden können (Erpenbeck & Rosenstiel, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Je nach Beurteilungsperspektive lassen sich Selbst- und Fremdeinschätzungen unterscheiden.

Einen Überblick über Verfahren der Kompetenzerfassung geben Erpenbeck und Rosenstiel (2007) sowie Kaufhold (2006). Dabei überwiegen Verfahren der psychologischen Fragebogen- und Testdiagnostik, während Arbeitsproben oder Interviews eher selten vorkommen. In der Regel sind die Verfahren für spezielle Anwendungskontexte entwickelt, die die Übertragbarkeit auf die vorliegende Fragestellung und die Bezugsgruppe sozialpädagogischer Fachschülerinnen und -schüler deutlich begrenzen.

2.4.2 Skalen für die Schul-, Hochschul- und Berufsbildung

Für eine psychometrische Erfassung überfachlicher Kompetenzen liegen einige Fragebögen und Skalen vor, die für das hier verfolgte Forschungsvorhaben in Betracht gezogen werden könnten. Auch für einzelne Konstrukte findet sich eine Fülle an Einzelskalen in der For-

schungsliteratur (beispielsweise aus Persönlichkeitsfragebögen). Ihre Relevanz für die geplante Fragebogenkonstruktion wird allerdings erst in den jeweiligen inhaltsbezogenen Abschnitten in Kapitel 3 und 4 dargestellt.

Schule

Wie bereits in Kapitel 2.1. ausgeführt, wurden in der PISA-Vergleichsstudie 2000 fächerübergreifende Kompetenzen untersucht (Deutsches PISA-Konsortium, 2001; Klieme et al., 2001). Im Kontext Schulevaluation finden sich Inventare, z.B. zur Erfassung des Klassenklimas, die soziale Kompetenzen erfragen oder Lernprozesse quantifizieren lassen (im Überblick: Müller, Pietsch & Bos, 2011; Institut für Qualitätsentwicklung, 2010). Für den deutschsprachigen Raum lässt sich in der Schweiz ein allgemein- und berufspädagogischer Fokus auf die Entwicklung von Kompetenzinventaren ausmachen, die explizit überfachliche Kompetenzen messen sollen (Grob & Maag Merki, 2001; Frey & Balzer, 2003; Hübner et al., 2013, 2013a).

Im Kontext schulischer Kompetenzerfassung entwickelten Grob und Maag Merki (2001) ein vieldimensionales Inventar zur Messung überfachlicher Kompetenzen, das bei der Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenprüfung eingesetzt werden sollte. Es liegen die Ergebnisse aus Vorstudien an allgemein- und berufsbildenden Schulen (Grob & Maag Merki, 2001), die Validierung vornehmlich im Kontext der Rekrutenschulen an einer vorwiegend männlichen Stichprobe von 24.570 jungen Erwachsenen (Grob & Maag Merki, 2001; Maag Merki & Grob, 2003; Grob, Maag Merki & Büeler, 2003) und die Ergebnisse einer Längsschnittstudie in der gymnasialen Oberstufe (Maag Merki, 2006, 2007) vor. Die Autoren untersuchten neben Lernkompetenzen, personalen und interpersonalen Kompetenzen auch gesellschaftsbezogene Kompetenzen, also „das Kennen von politischen Strukturen und Prozessen, umweltschonendes Verhalten oder die Bereitschaft, über direkte soziale Kontakte im unmittelbaren Lebensbereich hinaus Verantwortung für die menschliche Gemeinschaft zu übernehmen“ (Maag Merki & Grob, 2003, S. 127f). Die 32 Kurzskalen werden theoretisch eingeordnet, in einem zweistufigen Konstruktionsprozess zusammengestellt und einer allgemeinen Skalenanalyse unterzogen. Die Formulierung der Items erfolgt allerdings nicht durchweg auf einem vergleichbaren Abstraktionsniveau. Einige Skalen erfassen die entsprechenden Kompetenzen oder Einstellungen verhaltensnah, andere konstruktnah. Während in den verschiedenen Studien die Reliabilitäten der 32 kurzen Skalen zufrieden stellten, gelang eine faktorielle Validierung und die Identifikation von 10 Faktoren, die allerdings keine systematischen Bezüge zu theoretischen Kompetenzbereichen herstellen lassen (Grob et al., 2003).

Hochschule und Universität

Ähnlich wie im Kontext Schulevaluation liegen auch für Studierende an Hochschulen und Universitäten Skalen vor, die Kompetenzmessungen zu Studienbeginn, zum Studienende oder im Anschluss an Vorlesungen oder Seminare ermöglichen (Braun, 2008; Paechter, Skliris & Macher, 2011; Pastohr, 2010; Schaeper & Spangenberg, 2008; Staufenbiel, 2000). Drei Verfahren zu Schlüsselqualifikationen oder zur kompetenzbasierten Lehrveranstaltungsevaluation sollen

genauer betrachtet werden, um die Skalenvvalidierung und die Einbindung in die Lehre zu verdeutlichen.

Beim *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BE-vaKomp)* handelt es sich um ein Verfahren zur Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen und Universitäten, das personbezogen den durch eine Lehrveranstaltung bedingten Kompetenzzuwachs bei Studierenden erfasst (Braun, 2008; Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008). Für die 26 Items des Fragebogens, den über 2.500 Studierende verschiedener Lehrveranstaltungen, Fachbereiche und Universitäten ausfüllten, ließ sich eine sechsfaktorielle Struktur identifizieren. Die Skalen messen mit hoher Zuverlässigkeit den subjektiven Zugewinn an *Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Präsentationskompetenz, Kommunikationskompetenz, Kooperationskompetenz* und *Personalkompetenz* durch eine universitäre Lehrveranstaltung.

Auf die Schwierigkeiten der faktoriellen Validierung von Skalierungen überfachlicher Kompetenzen weisen – neben den Arbeiten von Grob und Maag Merki (2001) – auch Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung hin (Schaeper & Spangenberg, 2008). Im Rahmen der Studienberechtigten- und der Absolventenuntersuchungen wurde an ungefähr 12.000 studienberechtigten Schulabgängerinnen und -abgängern aus dem Jahre 2002 und an einer Stichprobe von über 8.000 Hochschulabsolventen erstmalig auch Skalen zur Erfassung überfachlicher Kompetenzen nach dem Schulbesuch bzw. nach dem Studium erprobt. In der Studienberechtigtenuntersuchung, in der 27 dispositionell formulierte Items in Bezug auf die eigene Kompetenzerreichung und in Bezug auf die Bedeutung im bisherigen Schulunterricht eingeschätzt werden sollten, ließ sich das theoretische vierdimensionale Modell von Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz zufriedenstellend bestätigen, wenn die Wertschätzung der Kompetenzvermittlung als empirische Basis herangezogen wird. In Bezug auf die Selbsteinschätzung, also die Frage, inwiefern die Studienberechtigten bestimmte Kompetenzen erreicht haben, ließ sich der heterogene Faktor Fachkompetenz nicht abbilden. In beiden Skalengruppen, der Selbsteinschätzung und der Bewertung der Wichtigkeit einer Kompetenz, ließ sich allerdings ein neuer Faktor identifizieren, der als *Analyse- und Argumentationskompetenz* bezeichnet wurde (Übersicht siehe S. 168f). In der Absolventenbefragung 2002, 18 Monate nach Studienabschluss, gaben die Studierenden an, dass 34 erfragte überfachliche Kompetenzen im Berufsfeld sehr wichtig seien. Sie waren in der Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen in der Übergangszeit zum Beruf oder in der Zeit als Berufsanfänger allerdings im Urteil zurückhaltend. Die empirisch ermittelte Kompetenzstruktur in der Absolventenuntersuchung wich erheblich vom theoretisch postulierten Modell ab. Neben *Sozialkompetenz* und *Methodenkompetenz* fanden Schaeper und Spangenberg drei neue Faktoren, bezeichneten diese als *(Selbst-)Organisationskompetenz, Präsentationskompetenz, Bereichsspezifische Fachkompetenz* und sahen sich mit einer Reihe von Einzelitems konfrontiert, die sich keinem Kompetenzbereich zuordnen ließen (tabellarischer Überblick S. 171).

An der Fachhochschulen Bochum und Köln⁴ gelingt die Verknüpfung von Schlüsselkompetenzen mit fachlichen Inhalten mittels eines Selbstevaluationsinventars, das vom *Institut für Zu-*

⁴ <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/> [01.02.2015]

kunftsorientierte Kompetenzentwicklung (IZK) der Hochschule Bochum entwickelt wurde und dort als *KOMPETENZCHECK* in die Lehre integriert wird. In Köln erlaubt das Verfahren als *KOMpetenzPASS* Studierenden eine dreistufige Einschätzung der Kompetenzausprägung (*Lerner, Kenner, Könnner*), die sie mittels einer freien, an 20 Kompetenzdimensionen orientierten Selbstbeschreibung ergänzen können (Institut für zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung, n.d.; Fachhochschule Köln, n.d., S. 5). Veröffentlichungen zum Konstruktionsprozess liegen nicht vor.⁵ Die Hochschulen unterstützen Studierende darin, Schlüsselkompetenzen im Mentorenprogramm oder in Seminaren der jeweiligen Kompetenzzentren zu entwickeln. Beispiele fachintegrierter Förderung beschreiben Gotzen, Kowalski und Linde (2011).

Ausbildung und Beruf

Vor dem Hintergrund einer Reihe von Studien über Erzieherinnen und Erzieher in der Praxis (Frey, 1995, 1997) und über die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und selbstgesteuertem Lernen in der Erzieherausbildung (Frey, 1999c, 2001, 2002) entwickelten Frey und Balzer (2005, 2007, 2009) einen *Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen (smk)*. Das Inventar soll berufsunspezifisch überfachliche Kompetenzen für den Aus- und Weiterbildungssektor erfassen. Es wurde in Evaluationsprojekten der Autoren im Bereich der kaufmännischen, technischen und gewerblicher Berufsbildung und an studentischen Stichproben in der Schweiz und in Deutschland eingesetzt, weiterentwickelt und im Verlauf der Entwicklung unter verschiedenen Bezeichnungen (*smk; smK; smK72; smK+p; smK72+*) publiziert (Frey & Balzer, 2003; Lang, 2009; Frey, 2008; Frey & Balzer, 2009; Frey, Ertelt & Balzer, 2012; Balzer, 2013; Frey & Ertelt, 2013). Es liegen jeweils Versionen für die Selbstbeurteilung, für die Fremdbeurteilung und für die Einschätzung von Zielvorgaben vor.

In einer ersten Gruppe von Versionen erfasste der *Beurteilungsbogen sozialer und methodischer Kompetenzen* zwei Bereiche: *Sozialkompetenz* (mit den Teilkompetenzen *Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Soziale Verantwortung, Konfliktfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Führungsfähigkeit* und *Situationsgerechtes Auftreten*) und *Methodenkompetenz* (mit den Teilkompetenzen *Reflexivität, Analysefähigkeiten, Flexibilität, Arbeitstechniken*). Seit 2008 liegen inhaltlich erweiterte Versionen vor (Frey, 2008; Frey & Balzer, 2009; Frey et al., 2012). Das Inventar wird durch einen dritten Bereich *Personalkompetenz*, beispielsweise mit den Konzepten *Motivation, Neugierde, Pflichtbewusstsein, Gelassenheit* und *Hilfsbereitschaft* (Frey & Balzer, 2009) oder *Einfühlsamkeit, Pflichtbewusstsein, Neugierde* und *Leistungsorientierung* (Frey et al., 2012) erweitert.⁶ Typisch für die *smk*-Reihe sind kurz formulierte konstruktnahe Items. So lauten die Items für *Kommunikationsfähigkeit* im *smk*: Anderen zuhören können / selbstständig arbeiten / über das eigene Handeln kritisch nachdenken / andere ausreden lassen (Frey & Balzer, 2003, S. 158).

⁵ Mündliche Mitteilung von Prof. Dr. Ekkehard Müller, Hochschule Bochum, erhalten am 7.7.2014.

⁶ Eine aktuelle Version und ein Überblick über Forschungsprojekte mit dem *smk* unter www.kompetenzscreening.ch [01.12.2015]

2.5 Implikationen für die Studie

Kapitel 2 führte in überfachliche Kompetenzen ein und ermöglicht einen Überblick über den Stand der Forschung zur Kompetenzmodellierung und -erfassung. Im aufgezeigten Spannungsfeld zwischen einem berufspädagogischen und einem kognitionspsychologischem Verständnis von Kompetenzen in den Sozialwissenschaften fällt die Entscheidung zugunsten eines pragmatisch-funktionalen Kompetenzbegriffs, wie er für die Pädagogische Psychologie und für die Persönlichkeitspsychologie beschrieben wird.

Überfachliche Kompetenzen stellen neben fachlichen Kompetenzen notwendige Ressourcen dar, um den Anforderungen im Beruf entsprechen zu können. Alle nichtfachlichen dispositionellen Konstrukte, die die Kriterien der Handlungsbezogenheit auf den Beruf, der Kontextualität, der Veränderbarkeit und der Subjektgebundenheit erfüllen, werden im Kontext der Studie als *berufsrelevante überfachliche Kompetenzen* bezeichnet.

Die Analyse von Curricula aus dem Jahre 2012 zeigte, dass nur in wenigen Lehrplänen die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen in den Lehrplan integriert wird. Die in verschiedenen Qualifikationsrahmen von einer umrissenen Forschergruppe exemplifizierte *Professionelle Haltung* ersetzt historisch ältere Konzeptualisierungen überfachlichen Kompetenzaufbaus, schafft aber durch ausufernde Kompetenzlisten keine begriffliche, konzeptuelle oder theoretische Klarheit. Für eine zu entwickelnde Taxonomie überfachlicher Kompetenzen erhält der Lehrplan aus Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011) Bedeutung, weil er eine differenzierte und gleichzeitig überschaubare Sammlung überfachlicher Kompetenzen enthält, die von Lehrkräften verschiedener Fachschulen in der Lehrplankommission als bedeutsam für den Beruf erachtet wurden.

Obgleich die dargestellten Ableitungen aus dem Berufsfeld und die wenigen Befragungen von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften nur ein heuristischer Wert zugesprochen werden kann, machen sie auf zweierlei aufmerksam. Erstens zeigt sich wiederholt, dass das Anforderungsprofil an die Erzieherin bzw. den Erzieher durch eine große Anzahl genannter Kompetenzen weit gefasst wird, was bei einer Breitbandausbildung zunächst nicht verwundert. Zweitens kommen Erzieherinnen und Erzieher zu einer inhaltlich anderen Kompetenzliste als Experten in Unterricht und Lehre. Vor diesem Hintergrund erhält die Befragung von pädagogischen Fachkräften, die als *Vorstudie* durchgeführt wurde, eine weitere Bedeutung für die Zusammenstellung einer vorläufigen Taxonomie überfachlicher Kompetenzen.

Aus dem skizzierten Kompetenzverständnis heraus ergeben sich Konsequenzen für die Kompetenzerfassung. Ein kognitiv akzentuierter Kompetenzbegriff korrespondiert in der Regel mit der Anwendung quantitativer Methoden. Um den Kriterien Handlungsbezogenheit und Kontextualität zu entsprechen, sollten Handlungen in konkreten Situationen erhoben werden, beispielsweise mittels Beobachtungen oder Arbeitsproben. Bei Selbstberichten in Form von Fragebögen sind verhaltensnah formulierte Items, die im Ausbildungs- und Berufskontext verankert sind, angemessener als eine direkte Erhebung von Dispositionen. Um das Kriterium der prinzipiellen Veränderbarkeit von Kompetenzen zu erfüllen, ist die Abbildung und Analyse von Zeiträumen notwendig. Im quantitativen Forschungsansatz ist ein längsschnittlich angelegtes Untersuchungsdesign die versuchsplanerisch optimale Lösung, um Entwicklungsverläu-

fe zu identifizieren. Subjektiv bedeutsame und handlungsrelevante Selbsteinschätzungen sind nur über (mündliche oder schriftliche) Befragungen zu erheben.

Trotz einer Reihe von Skalen für die Schul-, Hochschul- und Berufsbildung bezieht sich keine der verfügbaren Skalen aus einschlägigen Studien auf die Ausbildungsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher oder auf verwandte Berufsgruppen (z.B. Studierende der Sozialen Arbeit, Gesundheits- und Krankenpfleger/innen). Zudem sind methodische Grenzen der Skalen evident und sprechen gegen die uneingeschränkte Übernahme der dargestellten Instrumente. In vielen Fragebögen für Schule, Studium, Ausbildung und Beruf finden sich überraschend häufig konstrukt-nah formulierte Items, obgleich diese als anfällig für subjektive Interpretationen gelten, was die Nachteile von Selbstberichten erhöht (Bühner, 2006). Das Befragen auf Konstruktebene widerspricht grundlegend dem Kompetenzbegriff der Studie, der den Handlungsbezug und die prinzipielle Veränderbarkeit überfachlicher Kompetenzen annimmt. Die verfügbaren Skalen sind zudem methodisch wenig abgesichert. Skalen- und faktorenanalytische Auswertungen sind entweder nicht erfolgt oder kamen vor allem in Bezug auf die Konstruktvalidierung zu keinem erfolgsversprechenden Ergebnis. Die Kompetenzbereiche der Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz lassen sich nicht zuverlässig empirisch identifizieren. Keine der Skalen wurde auf ihre prognostische Validität hin überprüft, so dass die Frage, ob die Auswahl an überfachlichen Kompetenzen tatsächlich relevant ist, völlig unbeantwortet bleibt. Unter den beschriebenen Skalierungen überfachlicher Kompetenzen erhält das Indikatorensystem von Grob und Maag-Merki (2001) aufgrund seiner theoretischen Fundierung, der umfassenden Erfassung überfachlicher Kompetenzen und der umfangreichen Erprobung an jungen Erwachsenen die größte Bedeutung für die Planung der vorliegenden Arbeit.

Die ausführliche Auseinandersetzung mit einschlägigen beruflichen Rahmenkonzepten, Studien und Skalierungen überfachlicher Kompetenzen in Kapitel 2 führt zu dem Ergebnis, dass eine berufsrelevante Taxonomie für Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung inhaltlich erst zusammengestellt werden muss. Die Erstellung und Begründung einer Auswahl personaler und interpersonaler Kompetenzen erfolgt in Kapitel 3, eine Zusammenstellung von Lernkompetenzen in Kapitel 4.

3 Personale und interpersonale Kompetenzen

Mit dem Ziel einer theoretischen Begründung von Konstrukten und Hypothesen werden in Kapitel 3 berufsspezifische personale und interpersonale Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher mit Erkenntnissen aus der psychologischen Forschung verknüpft.

In Kapitel 3.1 werden zunächst einführende Überlegungen zur Passung psychologischer Konzepte und Modelle in Bezug auf den Kompetenzbegriff dieser Studie angestellt. Zur Erstellung einer vorläufigen Taxonomie berufsrelevanter personaler und interpersonalen Kompetenzen sind zunächst Selektionsentscheidungen nötig, weshalb in Kapitel 3.2 die Ergebnisse einer Voruntersuchung geschildert werden. Diese Auswahl an Konstrukten bildet dann die Grundlage für die ausführliche Darstellung des psychologischen Forschungsstandes der einzelnen personalen und interpersonalen Kompetenzen in den Kapiteln 3.3 und 3.4. Die Ergebnisse für die Planung der Studie werden in Kapitel 3.5 zusammengefasst.

3.1 Konzeptionen und Modelle

3.1.1 Begriffsklärungen

Obgleich sich die empirische Unterscheidung personaler und interpersonalen Kompetenzen als schwierig erweist (Hartig, 2008; Nickolaus, 2011) und sich unter dem einen gleichermaßen wie unter dem anderen Oberbegriff jeweils ein „buntgemischtes Sammelsurium von sozialen Selbstkonzeptaspekten, kognitiven Kompetenzen ..., Emotionen ... und Motivationen“ (Rost, 2009, S. 83; siehe auch Kap. 2.3) findet, lassen sich personale Kompetenzen dennoch *inhaltlich* von interpersonalen Kompetenzen abgrenzen. Pragmatisch vereinfacht ausgedrückt bezeichnen personale Kompetenzen den „Umgang mit der eigenen Person“, soziale Kompetenzen den „Umgang mit anderen Menschen“ (Euler & Bauer-Klebl, 2008, S. 24). Referenzdisziplinen für personale Kompetenzen sind die Persönlichkeits- und Personalpsychologie, soziale Kompetenzen werden in der Sozialpsychologie untersucht.

Personale Kompetenzen lassen sich mit einer Vielzahl von Konstrukten in Verbindung bringen, die Unterschiede zwischen Personen beschreiben lassen. Dies können beispielsweise Verhaltensgewohnheiten, Fähigkeiten, Temperamentsmerkmale, Bedürfnisse, Motive, Interessen, Persönlichkeitsmerkmale, Werthaltungen und Selbsteinstellungen sein (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2010). Mit Myers (2005) können personale Kompetenzen prägnant als „für ein Individuum charakteristische Denk- und Handlungsmuster“ (S. 566) definiert werden. Eigenschaftstheorien stellen die elaboriertesten Erklärungen für interindividuelle Unterschiede dar (Asendorpf, 2007).

Das begriffliche Verständnis von *sozialen Kompetenzen* oszilliert zwischen zwei Polen, der Anpassung des Einzelnen an soziale Regeln und Gegebenheiten auf der einen Seite und dem Verfolgen eigener Interessen auf der anderen Seite, kurz: „Soziale Kompetenz ist die Fähigkeit, durchsetzungs- und beziehungsfähig zu sein“ (Asendorpf, 2007, S. 211). Kanning (2009a) begründet die beiden Aspekte des Kompetenzbereichs mit den unterschiedlichen Perspektiven der klinischen Psychologie, der Personalpsychologie und der Entwicklungspsychologie auf

das Thema Sozialkompetenz. Euler und Bauer-Klebl (2008) bemerken eine Überbetonung von *Anpassung* im alltäglichen und auch im fachlichen Begriffsverständnis: „Sozialkompetenzen lösen vielerorts deshalb positive Vorstellungen aus, weil sie mit Werten wie Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Glaubwürdigkeit, Offenheit, Altruismus oder des solidarischen Eintretens für den Mitmenschen verbunden werden“ (S. 19). Dies ist in besonderem Maße für Berufstätige im sozialen Berufssektor anzunehmen. Um diese Konnotation zu vermeiden, wird in dieser Studie der neutrale Begriff *interpersonale Kompetenzen* verwendet.

Das hier betrachtete Berufsfeld ist durch asymmetrische und symmetrische Interaktionen gekennzeichnet. In asymmetrischen Interaktionen nehmen Erzieherinnen und Erzieher sowohl über- als auch untergeordnete Positionen ein, symmetrische Interaktionen finden sich zwischen Statusgleichen z.B. in der Klasse oder im Team (vgl. Brunner, 2003). Gegenstand der vorliegenden Studie sind symmetrische Interaktionen.

Im Kontext einer Begriffsklärung personaler und interpersonaler Kompetenzen stellt sich zudem die grundlegende Frage nach der Beziehung zwischen den beiden Kompetenzbereichen. In der Regel wird dabei ein Einfluss (einzelner) personaler Kompetenzen auf (einzelne) interpersonale Kompetenzen angenommen und identifiziert (z.B. gilt Emotionale Stabilität als günstig für Kommunikation und Kooperation), nie aber ein Einfluss interpersonaler Kompetenzen auf die personalen Kompetenzen (Lang, 2009; Collani & Grumm, 2009; Stankov, 2007). Im Zusammenhang der vorliegenden Studie stellt sich weniger die Frage nach den einzelnen Beziehungsmustern der zahlreichen Kompetenzdimensionen aus dem inhaltlich personalen und dem inhaltlich interpersonalen Bereich, sondern eher, ob sich die im Modell beruflicher Handlungskompetenz postulierte Unabhängigkeit zweier Kompetenzbereiche empirisch nachweisen lässt oder die überfachlichen Kompetenzen auf Sekundärfaktorebene anders modelliert werden müssen (vgl. kritische Perspektive, dargestellt in Kap. 2.2.3).

3.1.2 Stabilität und Veränderung

Wenn in Kapitel 3 die Anschlussfähigkeit berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen an die persönlichkeitspsychologische und an die sozialpsychologische Forschung erfolgen soll, dann ergibt sich vordergründig ein Dilemma: Personale Kompetenzen werden im Eigenschaftsparadigma der Persönlichkeitspsychologie als stabile Merkmale konzipiert und gemessen, interpersonale Kompetenzen sind in der Sozialpsychologie per Definition interaktional begründet und veränderbar. Auch der Blick auf empirische Studien macht deutlich, dass für soziale Kompetenzen eine Beeinflussung durch intra- oder extracurriculare Programme, Unterricht oder Trainings angenommen wird, für personale Kompetenzen nicht. Es finden sich nämlich zahlreiche Trainingsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Schul- und Berufsausbildung, die bei den jeweils betrachteten Kriterien sozialer Kompetenz zumindest kleine Effekte – bei sozialem Wissen auch sehr deutliche Effekte – feststellen ließen (Brahm, 2011; Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007; Mischo, Arnold & Clausen, 2004; Soucek, Pospech & Moser, 2010). Trainings zur Verbesserung *personal*er Kompetenzen sucht man im nicht-klinischen Kontext vergeblich. Nach Roberts, Wood und Caspi (2008) können therapeutische Interventionen im Grunde aber als Programme angesehen werden, die den

Aufbau funktionaler personaler Kompetenzen – und damit Persönlichkeitsveränderung – zum Ziel haben. Auch in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne wird postuliert, dass kritische Lebensereignisse zu Veränderungen der Persönlichkeit führen können (Filipp & Aymanns, 2009). Auch einschlägige Erfahrungen am Arbeitsplatz (wie Gehalt, Autonomieerfahrungen) gelten als bedeutsame Quelle von Persönlichkeitsveränderungen im Erwachsenenalter (Le, Donnellan & Conger, 2014).

Fehlende Programme oder Trainings zur Beeinflussung von Merkmalen der Person lassen sich mit der Dominanz der Stabilitätsannahme und der Annahme einer biologischen Bedingtheit der Persönlichkeit erklären, wenngleich diese im Grunde auch innerhalb des Eigenschaftsparadigma nicht für das Jugendalter und das junge Erwachsenenalter, sondern erst für die Altersgruppe der über 30-Jährigen gilt (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006) – und deshalb für die zu untersuchende Studiengruppe angehender Erzieherinnen und Erzieher im Grunde nicht zutrifft. Trotz vermehrter empirischer Nachweise kultureller Unterschiede und Veränderungen der Persönlichkeit auch im Erwachsenenalter in Längsschnittstudien und Metaanalysen (u.v.m. Costa, Terracciano & McCrae, 2001; Roberts et al., 2006; Roberts et al., 2008; Schneider, 2008), machen McCrae und Costa (2008) für die Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit keine Zugeständnisse an die Veränderbarkeit von Persönlichkeitsmerkmalen im Erwachsenenalter, sondern erweitern die Prämisse biologischer Prozesse: “Personality traits are endogenous basic tendencies that can be altered by exogenous interventions, processes, or events that affect their biological bases” (S. 165). Der Blick in einschlägige Lehrbücher zeigt mittlerweile aber einen deutlichen Fokus auf die Persönlichkeitsentwicklung und ein Erforschen ihrer Bedingungen (ausführlich bei Asendorpf, 2007; Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011). In Rollentheorien der Persönlichkeit werden unter den Begriffen *contextualized personality* und *personality states* das Nebeneinander verschiedener sozial oder kulturell unterscheidbarer Persönlichkeitsausprägungen untersucht (Heller, Watson, Komar, Min & Perunovic, 2007).

Zum Thema Stabilität und Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen lassen sich die folgenden Erkenntnisse zusammenfassen. So hängt die zeitliche Stabilität in Längsschnittstudien vom untersuchten Persönlichkeitskonstrukt ab: Intelligenzleistungen gelten am stabilsten, gefolgt von Persönlichkeitsmerkmalen und am wenigsten stabil sind Selbsteinstellungen wie Selbstwertgefühl und Lebenszufriedenheit. Im Fünf-Faktoren-Modell wird mit höherem Lebensalter durchschnittlich eine Zunahme von Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Verträglichkeit und einzelnen Aspekten von Extraversion beobachtet (Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011). Die zeitliche Stabilität bzw. Instabilität eines Persönlichkeitsmerkmals hängt auch mit der Stabilität bzw. Instabilität der Umwelt zusammen. Änderungen von Persönlichkeitsmerkmalen können in verschiedenen Altersgruppen mit durchschnittlichen Umweltbedingungen in Verbindung gebracht werden, wie z.B. die deutliche Abnahme von Gehemmtheit nach den ersten Schuljahren mit einer Stabilisierung in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen im Jugendalter (Asendorpf, Dennissen & van Aken, 2008), die ungünstigen Auswirkungen elterlicher Scheidung auf das Selbstvertrauen der Kinder auch noch zwischen 18 und 23 Jahren (Schrader & Helmke, 2008), die positiven Auswirkungen der

Aufnahme eines Studiums auf die emotionale Entwicklung (Parker, Saklofske, Wood, Eastabrook & Taylor, 2005) und den „neurotizismussenkenden Effekt der ersten Partnerschaft“ (Asendorpf, 2007, S. 317). Die empirischen Ergebnisse legen nahe, in der Altersgruppe der jungen Erwachsenen von nur mäßig stabilen personalen Kompetenzen auszugehen.

Stabilitäts- und Veränderungsschätzungen personaler Kompetenzen hängen noch anderweitig mit methodischen Zugängen zusammen. Bei späten Erstmessungen, niedrigen Retest-Intervallen und hohem Abstraktionsgrad der untersuchten Konstrukte sind die Stabilitätswerte hoch (Asendorpf, 2007; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010). Eine hohe Stabilität widerspricht einer exogenen Beeinflussung von Persönlichkeitsmerkmalen allerdings nicht. Die Stabilität kann verfestigte Einschätzungen im Fremd- und Selbsturteil widerspiegeln, aber auch Ausdruck eines stabilen Wissens über sich selbst oder einer verbesserten Person-Umwelt-Passung sein. Interindividuelle Stabilitäten erlauben zudem keine Aussagen über intraindividuelle Stabilitäten (Roberts et al., 2008).

Dass für die vorrangig präferierten Erklärungsmuster der psychologischen Disziplinen Persönlichkeitspsychologie und Sozialpsychologie, die im Spannungsfeld zwischen biologischer Determiniertheit auf der einen Seite und situativer Begründung auf der anderen Seite liegen, eine Annäherung zu beschreiben ist (siehe dazu auch Rhodewalt, 2008), führt zu einer verbesserten Passung mit dem in Kapitel 2 entwickelten Kompetenzverständnis, welches u.a. eine prinzipielle Kontextabhängigkeit und Beeinflussbarkeit der personalen (und interpersonalen) Kompetenzen annimmt. Im Forschungsüberblick in Kapitel 3.3 muss allerdings vielfach auf Ergebnisse zu (stabil konstruierten und gemessenen) Persönlichkeitsmerkmalen zurückgegriffen werden (siehe hierzu auch die kritische Diskussion in Kap. 13.1.3).

3.1.3 Messung personaler und interpersonalen Kompetenzen

An das Thema Stabilität und Veränderung anschließend erfolgt ein kurzer Überblick über Verfahren der Messung personaler und interpersonalen Kompetenzen, deren Validierungsstudien in den Kapiteln 3.3. und 3.4 bedeutsam werden und die zu einem späteren Zeitpunkt auf ihre Brauchbarkeit für die Kompetenzerfassung in der vorliegenden Studie überprüft werden (siehe Kap. 3.5).

Berufspädagogische Diagnostik bedient sich vorrangig persönlichkeitsdiagnostischer Tests (Thunsdorff & Schmitt, 2013; Hossiep & Schulz, 2013). Grundlage dieser Instrumentarien ist das Eigenschaftsparadigma (Asendorpf, 2007). In der Persönlichkeitspsychologie hat das Fünf-Faktoren-Modell, das zur Beschreibung einer Person die Dimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit unterscheidet, eine herausragende Bedeutung erlangt (McCrae & Costa, 2008; De Raad, 2000). Der *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar* (*NEO-FFI*; aktuelle deutsche Adaptation: Borkenau & Ostendorf, 2008) erfragt die fünf Persönlichkeitsdimensionen in Kurzform mit 60 Items, das *NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae, Revidierte Fassung* (*NEO-PI-R*; aktuelle deutsche Adaptation: Ostendorf & Angleitner, 2004) mit 240 Items. Die Langform erlaubt die Auswertung der Grunddimensionen, aber auch die jeweils 6, also insgesamt 30 Facetten. Für den Persönlichkeitsfaktor *Emotionale Stabilität* sind dies beispielsweise Ängstlichkeit, Reizbar-

keit, Depression, Soziale Befangenheit, Impulsivität, Verletzlichkeit, für den Faktor *Gewissenhaftigkeit* Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit (Dimensionen und Facetten des NEO-PI-R nach Berth & Goldschmidt, 2004).

Zur Fünf-Faktoren-Theorie der Persönlichkeit existieren eine Vielzahl von Messinstrumenten, auch aktuelle Online-Tools oder Kurzskalen, wie der *Big-Five-Persönlichkeitstest (B5T)* von Sattow (2011), das *Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)* von Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein und Kovaleva (2012), auf die aus ökonomischen Gründen zurückgegriffen werden kann. Wenn vereinzelt persönlichkeitsdiagnostische Fragen im Forschungsfeld der Berufspädagogik aufkommen, dann findet in der Regel das Big-Five-Modell Anwendung (Blickle & Kramer, 2012; Lang, 2009; Tietze et al., 2013; Smidt, 2015; Smidt & Roux, 2015a; Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015). Hinweise zur berufsbezogenen Anwendung finden sich bei Lord (2011). Berufsbezogene Validierungsstudien fehlen im deutschsprachigen Raum allerdings weitestgehend (Kanning, 2009c; Muck, 2004).

Ein Beispiel für berufsbezogene Persönlichkeitsdiagnostik stellt das *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* dar (in den Versionen *BIP* von Hossiep & Paschen, 2003; *BIPTM* von Hossiep, Paschen & Mühlhaus, 2003; *BIPTM-6F* von Hossiep & Krüger, 2012). Für die klassischen Anwendungsbereiche von Personalauslese, Personal- und Teamentwicklung sowie Coaching erhebt das BIP 14 Dimensionen überfachlicher Kompetenzen mit 210 Items (Hossiep & Paschen, 2003). Seit 2012 werden in der aktuellen Version sechs Faktoren berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen unterschieden, die weitaus ökonomischer mit insgesamt 48 Items erfasst werden (Hossiep & Krüger, 2012). Der Faktor *Stabilität* verknüpft beispielsweise die Persönlichkeitsdimensionen Gelassenheit, Selbstbewusstsein, Stress-/Frustrationstoleranz; der Faktor *Kooperation* verbindet die Aspekte Teamorientierung, Kompromissbereitschaft, Integrationsfähigkeit; der Faktor *Sozialkompetenz* berücksichtigt die Aspekte Kontaktstärke, Einfühlungsvermögen und Begeisterungsfähigkeit. Das Berufseignungsinventar kann als Selbst- oder Fremdeinschätzung auch für reflexive Zwecke (z.B. im Rahmen eines Coachings) genutzt oder in der Wissenschaft eingesetzt werden.

Soziale Kompetenzen vor dem Hintergrund personalpsychologischer, persönlichkeitsdiagnostischer und wissenschaftlicher Fragestellungen können seit 2009 umfassend mit dem *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)* von Kanning (2009b) erhoben werden. Soziale Kompetenzen als „Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung“ (Kanning, 2009a, S. 15) ist ein multidimensionales Konstrukt: 17 soziale Kompetenzen lassen sich als Primärfaktoren zu vier Sekundärfaktoren gruppieren. Im ISK wird soziale Kompetenz mittels der folgenden Konstrukte gemessen:

- Soziale Orientierung (Prosozialität, Perspektivenübernahme, Wertepluralismus, Kompromissbereitschaft, Zuhören)
- Offensivität (Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktbereitschaft, Extraversion, Entscheidungsfreudigkeit)
- Selbststeuerung (Selbstkontrolle, Emotionale Stabilität, Handlungsflexibilität, Internalität)
- Reflexibilität (Selbstdarstellung, Direkte Selbstaufmerksamkeit, Indirekte Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung)

(Kanning, 2009b, S. 15)

Neben der Langform mit 108 verhaltensnah formulierten Items existiert eine Kurzform (*ISK-K*) mit 33 Items. Seit 2014 liegt mit dem *Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild* (*ISK-360°*) eine vierdimensionale Kurzskala für die Selbst- und die Fremdeinschätzung mit jeweils 32 Items vor (Kanning, 2014). Mit dem Inventar sozialer Kompetenzen lassen sich berufsgruppenspezifische Kompetenzprofile entwickeln (Kanning, 2009b).

3.2 Begründung der Auswahl personaler und interpersonaler Kompetenzen

Aufgrund fehlender überprüfter Modelle überfachlicher Kompetenzen für die sozialpädagogische Ausbildung muss zunächst eine Auswahl personaler und interpersonaler Kompetenzen getroffen werden, die für den Beruf relevant sind. Wie die ausführliche Analyse in Kapitel 2 zeigte, sind für diese vorläufige Modellierung nur wenige Quellen bedeutsam.

Tabelle 3.1 ermöglicht den Vergleich der ausführlichsten Taxonomie, die zu Studienbeginn 2012 in einem der analysierten Curricula (vgl. Anhang 2-1) verfügbar war, nämlich die aus dem Lehrplan Rheinland-Pfalz (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011, S. 13; vgl. Kap. 2.3.2), mit den Befragungsergebnissen aus einer eigenen Vorstudie an berufserfahrenen pädagogischen Fachkräften (vgl. Kap. 2.3.5; siehe auch Anlage 2-2). Der Vergleich dieser beiden Expertenurteile gewährleistet eine Anbindung an die beiden Lernorte Fachschule und Fachpraxis. Es lässt sich eine inhaltliche Übereinstimmung in einer großen Anzahl von überfachlichen Kompetenzen erkennen, die als berufsrelevant gelten können. Die Expertengruppe der Berufspraktikerinnen und -praktiker betont allerdings stärker als die Expertengruppe der Lehrkräfte in einer Lehrplankommission personale Kompetenzen, die im konkreten pädagogischen Handeln zum Tragen kommen.

Die inhaltliche Auswahl für die Planung der Studie wird aus studienökonomischen Gründen auf insgesamt ungefähr zehn personale und interpersonale Kompetenzen begrenzt und begrifflich zu psychologischen Konstrukten zusammengefasst, um eine größtmögliche Anschlussfähigkeit an die empirische psychologische Forschung zu ermöglichen.

Tabelle 3.1: Ableitung einer Taxonomie berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen

Befragung 2012 ^a	Lehrplan Rheinland-Pfalz (2011) ^b	Taxonomie für Studie
Einfühlungsvermögen		Empathie
Konfliktfähigkeit	Probleme und Konflikte als Herausforderung annehmen	Konfliktlösung
Teamfähigkeit	In heterogenen Teams aktiv mitarbeiten, dabei den eigenen Standpunkt vertreten und Gruppeninteressen berücksichtigen	Kooperation
Kommunikationsfähigkeit	<i>Sich in der deutschen Sprache schriftlich und mündlich verständlich und korrekt ausdrücken und Interesse an der Erweiterung des Sprech- und Sprachvermögens zeigen</i>	

Fortsetzung der Tabelle auf nächster Seite

Befragung 2012 ^a	Lehrplan Rheinland-Pfalz (2011) ^b	Taxonomie für Studie
Wertschätzung anderen gegenüber	Auf andere Menschen zugehen und respektvoll und wertschätzend mit anderen Menschen umgehen Anderssein und Andersdenken tolerieren und achten	Toleranz
Flexibilität	<i>Personen- und situationsabhängig sowie vorausschauend handeln</i>	Flexibilität
Freundlichkeit		
Offenheit	Neuem aufgeschlossen entgegentreten	Offenheit
Verantwortungsbewusstsein	Verlässlichkeit zeigen und Verantwortung für sich und andere übernehmen	Gewissenhaftigkeit
Geduld		
Kooperationsfähigkeit	<i>Demokratische Grundordnung akzeptieren und demokratische Spielregeln praktizieren</i>	Kooperation (s.o.)
Echtheit		
Gelassenheit		
Hilfsbereitschaft		Prosozialität
Hohe Motivation		
Reflexionsfähigkeit	<i>Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person als Chance zur persönlichen Weiterentwicklung sehen</i>	Selbstreflexion
	Über psychische Stabilität verfügen	Emotionale Stabilität
	Auf der Basis einer guten Allgemeinbildung gesellschaftliche, kulturelle und politische Themen diskutieren	
		Durchsetzungsfähigkeit

Anmerkungen: ^a Reihenfolge gemäß der Häufigkeit der Nennungen. Alle Kompetenzen wurden von mindestens 25 Prozent der Befragten genannt. ^b Zuordnung der Kompetenzen aus dem Lehrplan Rheinland-Pfalz (2011, S. 13) in veränderter Reihenfolge. Ausgenommen bleibt Lernkompetenz (*Eigenes Lernen managen und Lernprozesse aktiv mitgestalten*), die in Kapitel 4 differenziert wird. Kursiv gesetzte überfachliche Kompetenzen aus dem Lehrplan RLP bilden nur Aspekte der jeweiligen Kompetenz aus der Befragung der frühpädagogischen Fachkräfte ab.

Unter die wichtigsten berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen fallen in den Bereich der personalen Kompetenzen *Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Flexibilität* und *Selbstreflexion*. Inhaltlich zu den interpersonalen Kompetenzen zählen *Empathie, Prosozialität, Toleranz, Kooperation* und *Konfliktlösung*. *Durchsetzungsfähigkeit* wird aus theoretischen Gründen ergänzt, um die in Kapitel 3.1.1 beschriebene Einseitigkeit im Verständnis interpersonalen Kompetenzen zu vermeiden.

Wie es Kanning (2009b) zur Unterscheidung allgemeiner und spezifischer sozialer Kompetenzen darlegt, gelten auch im Kontext der vorliegenden Studie die Personen nicht pauschal als personal oder interpersonal kompetent, sondern nur dann, wenn ihr Kompetenzprofil mit dem (theoretisch analysierten) Anforderungsprofil des Berufs übereinstimmt. Dass die Taxonomie berufsbezogener nichtfachlicher Kompetenzen sich auch in verwandten Berufen in

großen Teilen unterscheiden kann, zeigt der Blick in die Taxonomie, die Kanning, Hermann und Böttcher (2011) zur Berufsorientierung für Lehrerinnen und Lehrer publizierten. Im *Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL)* decken sich nur drei von zehn berufsrelevanten Kompetenzen für den Lehrerberuf mit der hier dargestellten ersten Auswahl für den Erzieherberuf.

3.3 Personale Kompetenzen

In Kapitel 3.3. und im folgenden Kapitel 3.4. erfolgt eine Anbindung der zu untersuchenden 11 Konstrukte einer vorläufigen Taxonomie personaler und interpersonaler Kompetenzen an die psychologische Forschung. Die Darstellung des Forschungsstandes gliedert sich jeweils auf eine vergleichbare Weise. Nach der begrifflichen Klärung wird die angenommene Relevanz der besprochenen Kompetenz für die Berufstätigkeit abgeleitet. Die Zusammenfassung einschlägiger empirischer Studien ermöglicht die Begründung inhaltlicher Ergebniserwartungen für die Studien an Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung. Der Forschungsintention gemäß werden die Studienergebnisse inhaltlich erstens nach Kompetenzausprägung und -veränderung, zweitens nach Ergebnissen zur Bedingungsanalyse und drittens im Hinblick auf die Effektanalyse unterschieden, wenn der Forschungsstand eine solche Differenzierung möglich macht.

3.3.1 Emotionale Stabilität

Emotionale Stabilität stellt einen Persönlichkeitsfaktor dar, der auf die biopsychologische Persönlichkeitstheorie von Hans Jürgen Eysenck zurückgeht. Als Gegenpol von Neurotizismus kennzeichnet Emotionale Stabilität Personen, die eine eher positive Grundstimmung zeigen, Stress funktional bewältigen und sich als angst- und beschwerdefrei erleben (Stemmler, Hagemann, Amelang & Bartussek, 2011).

In einer Reihe von Persönlichkeitsinventaren (z.B. *16-Persönlichkeitsfaktoren-Test*, 16 PF-R, Schneewind & Graf, 1998; *Freiburger-Persönlichkeitsinventar*, FPI-R, Fahrenberg, Hampel & Selg, 2010) und im herausragenden Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (McCrae & Costa, 2008) wird Emotionale Stabilität bzw. Neurotizismus gemessen. In den Persönlichkeitsinventaren *NEO-Fünf-Faktoren-Inventar* (NEO-FFI; aktuelle deutsche Adaptation: Borkenau & Ostendorf, 2008) und *NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae, Revidierte Fassung* (NEO-PI-R; aktuelle deutsche Adaptation: Ostendorf & Angleitner, 2004) bezieht sich die Skala Neurotizismus auf die „Unterschiede zwischen emotionaler Robustheit auf der einen und emotionaler Empfindsamkeit bzw. Ansprechbarkeit auf der anderen Seite“ (Berth & Goldschmidt, 2006, S. 95). Emotionale Stabilität stellt auch in verschiedenen berufsbezogenen Inventaren eine bedeutsame Persönlichkeitsdimension dar (Kanning, 2009b; Hossiep & Krüger, 2012)

In Schule und Berufsfeld sind emotional stabile Fachschülerinnen und Fachschüler insgesamt ausgeglichener und positiver gestimmt. Im Vergleich zu emotional instabilen Mitschülerinnen und Mitschülern sind sie im Umgang mit Leistungs- und Prüfungssituationen gelassener, weniger von ihren Stimmungen ab-

hängig und aufgrund psychosomatischer Beschwerden in ihrem Lernen und Arbeiten weniger beeinträchtigt. Emotionale Stabilität stellt zudem eine bedeutsame Ressource im sozial- und heilpädagogischen Arbeitsfeld dar. Die Beschäftigung mit Kindern und Erwachsenen mit Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, Beeinträchtigungen oder psychischen Störungen aus Multiproblemfamilien erfordert in besonderem Maße psychische Robustheit.

Betrachtet man Emotionale Stabilität auf der Ebene der Neurotizismus-Facetten im NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004), so wird deutlich, dass sämtliche Aspekte der Persönlichkeitsdimension für eine Erzieherin bzw. einen Erzieher erwartet werden müssen: gering ausgeprägte Ängstlichkeit, gering ausgeprägte Reizbarkeit, gering ausgeprägte Depressionsneigung, gering ausgeprägte soziale Befangenheit, gering ausgeprägte Impulsivität, gering ausgeprägte Verletzlichkeit (vgl. Berth & Goldschmidt, 2004, S. 96) sind Voraussetzungen einer erfolgreichen Berufstätigkeit im sozialen Bereich.

Relevante empirische Ergebnisse

Eine Reihe von Studien zur psychischen Gesundheit weisen darauf hin, dass Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung und Beruf durch psychisch bedingte Beeinträchtigungen ihrer Arbeitsfähigkeit auffallen (Jungbauer, 2013; Schneewind & Böhmer, 2012; Toeppen, 2008; Viernickel & Voss, 2013). Tietze, Lee et al. (2013) fanden in der *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* bei Erzieherinnen und Erziehern in der Kindertagesbetreuung hohe Werte in allen Big-Five-Persönlichkeitsmerkmalen, allerdings auch beim negativ gepolten Merkmal Neurotizismus und bei der zusätzlich erhobenen Depressivitätsneigung. Nur beim Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus zeigten sich Unterschiede zwischen den Betreuungspersonen in den untersuchten verschiedenen Formen institutionalisierter Kindertagesbetreuung. Die höchsten Werte erlangten Erzieherinnen in der Kindertagesstätte, die geringsten die niedriger qualifizierten Betreuerinnen in Tagespflegestellen. Aus der Studie *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt* (Projektgruppe ÜFA, 2013) liegen aktuelle Ergebnisse zur Ausprägung der Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern vor. Absolventinnen und Absolventen an Fachschule und Hochschule unterschieden sich u.a. nicht im Neurotizismuswert, der aber über dem theoretischen Durchschnitt der Skala lag (Smidt, 2015). Der Vergleich mit Bevölkerungsdaten führte wohl zu einem signifikanten Unterschied, der allerdings keine praktische Bedeutsamkeit erlangte (Smidt & Roux, 2015a).

In kritischer Auseinandersetzung mit der einseitigen Stabilitätsannahme von Persönlichkeitsmerkmalen kommen Roberts et al. (2006) nach einer Metanalyse von Längsschnittstudien zu der Einschätzung, dass sich Emotionale Stabilität in der hier relevanten Altersgruppe im Umfang kleiner Effekte erhöht (15 Stichproben 18-22 Jahre: $d = 0,12$; 31 Stichproben 22-30 Jahre: $d = 0,23$).

Im Hinblick auf die *Bedingungsanalyse* der personalen Kompetenz Emotionale Stabilität ergibt sich folgendes Bild. In empirischen Studien zu den NEO-Persönlichkeitsfaktoren finden sich moderate Einflüsse der Geschlechtszugehörigkeit auf Emotionale Stabilität zugunsten der Männer (Lang, 2009; Lüdtke, Trautwein, Nagy und Köller, 2004; Körner, Geyer & Brähler, 2002; Rammstedt et al., 2012), die sich kulturübergreifend nachweisen lassen (Costa et al., 2001) und die bei Jugendlichen höher ausfallen (Roth, 2002). Smidt und Roux (2015a) berichten von deutlichen Geschlechtsunterschieden bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern

und von zu vernachlässigenden Unterschieden im Vergleich zu einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. Einflüsse von Alter (Hossiep & Paschen, 2003) und Bildungshintergrund (Rammstedt et al., 2012) auf Emotionale Stabilität zeigen sich nicht oder nur als kleine Effekte (Hülshager, Specht & Spinath, 2006).

Für die *Effektanalyse* lassen sich Ausbildungskriterien und Berufserfolgskriterien unterscheiden. Emotionale Stabilität ist in verschiedenen Schulleistungsstudien kein bedeutsamer Prädiktor (Steinmayr & Spinath, 2007; Lüdtke et al., 2004; Stumm, Thomas & Dormann, 2010). Auch Hossiep und Paschen (2003) fanden für den BIP keine Effekte auf objektive Schul- und Studienerfolgsmaßen wie Abiturnote oder Studiendauer, ein tendenziell negatives Zusammentreffen mit Studienleistungen und ein tendenziell positives mit berufsrelevanter Entscheidungssicherheit und gesellschaftlichem Engagement.

Neurotizismus geht mit einem Fokus auf die negativen Aspekte der Berufstätigkeit einher (Lord, 2011). So beschrieben Berufstätige mit hohen Werten in Neurotizismus eher unsichere Arbeitsbeziehungen, Berufstätige mit niedrigen Werten eher sichere (Neustadt, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006). Korrelationen mittlerer Stärke zwischen Emotionaler Stabilität (oder in inverser Beziehung bei Neurotizismus) und verschiedenen Berufserfolgsmaßen sind zuverlässig vorzufinden (Hossiep & Paschen, 2003; Hülshager et al., 2006; Kanning, 2009b; Rammstedt et al., 2012), wobei sich höhere Effekte bei subjektiven Einschätzungen (wie Arbeitszufriedenheit oder Erfolgswahrnehmung) und niedrigere bei objektiven Berufserfolgsmaßen (wie Gehalt oder hierarchische Position) zeigen. Blickle und Kramer (2012) fanden im Bereich der sozialen Berufe allerdings keine nennenswerten (ungünstigen) Effekte von Neurotizismus auf Parameter der fremdbeurteilten Arbeitsleistung (Aufgabenbezogene Leistung, Arbeitseinsatz, Sozialverhalten), am ehesten noch auf das Einkommen. Auch bei Smidt (2015) wird die Hypothese eines ungünstigen Einflusses von Neurotizismus auf die Zufriedenheit mit Ausbildungsinhalten (genauso wie bei Kindheitspädagoginnen und -pädagogen) nicht bestätigt.

3.3.2 Gewissenhaftigkeit

Die als berufsrelevant eingeschätzte personale Kompetenz Gewissenhaftigkeit stellt wie Emotionale Stabilität ebenfalls einen Persönlichkeitsfaktor im Fünf-Faktoren-Modell dar. Im NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) werden unter dem Persönlichkeitsfaktor die Facetten Kompetenz, Ordnungsliebe, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben, Selbstdisziplin und Besonnenheit erhoben (Berth & Goldschmidt, 2004).

Dieses breite Verständnis entspricht nicht der üblichen Bedeutung von Gewissenhaftigkeit. Im Duden (2007) ist *gewissenhaft* erläutert als „mit großer Genauigkeit und Sorgfalt vorgehend“ (S. 692). Wie auch in berufsbezogenen Inventaren (z.B. BIP, Hossiep & Paschen, 2003) wird Gewissenhaftigkeit in dieser Studie im Sinne von *Ordnungsliebe* und *Pflichtbewusstsein*, verwendet und akzentuiert damit zwei der sechs Facetten von Gewissenhaftigkeit im Fünf-Faktoren-Modell. Ordnungsliebe meint im Kern „persönliche Organisiertheit“, Pflichtbewusstsein das „Festhalten an ethischen Prinzipien und Bindung an moralische Verpflichtungen“ (Lord, 2011, S. 46).

Gewissenhaftigkeit erleichtert effektives Arbeitsverhalten in Schule und Berufstätigkeit. Gewissenhafte Schülerinnen und Schüler erledigen Aufgaben sorgfältig (z.B. Hausaufgaben, Referate, delegierte Tätigkeiten im Praktikum), halten sich an Termine und Vereinbarungen (z.B. Abgabetermine, Aufgaben bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit, Klassen- und Teamabsprachen) und nehmen im Berufsfeld Regeln und Verpflichtungen ernst (z.B. pädagogische Leitlinien, ethische Grundsätze).

Relevante empirische Ergebnisse

Smidt und Roux (2015a) berichten von hohen *Kompetenzausprägungen* von Gewissenhaftigkeit (neben Verträglichkeit) bei fachschulisch und bei hochschulisch ausgebildeten angehenden Pädagoginnen und Pädagogen. Die prozentual kleine Gruppe der Männer in der nichtakademischen Ausbildungsgruppe unterschied sich negativ im Umfang mittlerer Effekte von einer bevölkerungsrepräsentativen Männerstichprobe. Die Metaanalyse von Roberts et al. (2006) identifiziert erst für die Altersgruppe der 22- bis 30-Jährigen einen Zuwachs an Gewissenhaftigkeit (22 Stichproben: $d = 0,22$), der sich in höheren Altersgruppen weiter fortsetzt. Für die hauptsächliche Altersgruppe der 18- bis 22-Jährigen in der Erzieherausbildung ist von keiner nennenswerten *Kompetenzveränderung* auszugehen (18 Stichproben: $d = 0,04$). Im Hinblick auf eine *Bedingungsanalyse* lassen sich in empirischen Studien teilweise praktisch bedeutsamen Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und Ausbildungsniveau (zugunsten der höheren Ausbildung), zu Lebensalter (zugunsten der Älteren) oder Geschlecht (zugunsten der Frauen) identifizieren (Hossiep & Paschen, 2003; Hülshager et al., 2006; Kohlrautz, 2006, dargestellt bei Kersting, Althoff & Jäger, 2008, S. 79; Körner et al., 2002; Lüdtke et al., 2004; Rammstedt et al., 2012). Costa et al. (2001) finden in ihrer kulturübergreifenden Analyse keine Geschlechtsunterschiede. Während sich auch in der Studie von Blickle und Kramer (2012) in der sozialen Berufsgruppe die erwarteten Geschlechtsunterschiede nivellierten, wurde auf die besonders auffallenden Geschlechtsunterschiede zugunsten der Frauen in der Erzieherstichprobe bei Smidt und Roux (2015a) bereits im Zusammenhang mit der Kompetenzausprägung hingewiesen.

Konsistente Ergebnisse zu den *Effekten* von Gewissenhaftigkeit prägen die empirische Lernforschung. Gewissenhaftigkeit gilt unter den fünf Persönlichkeitsfaktoren als bester Prädiktor für Schul- und Studienerfolg. Bei Schülerinnen und Schülern der gymnasialen Oberstufe erlaubt er (zusammen mit Offenheit) die Vorhersage der Abiturnote bei Kontrolle anderer Prädiktoren wie Geschlecht, Intelligenz oder sozioökonomischer Status (Lüdtke et al., 2004). Unter den Persönlichkeitsfaktoren konnte für Gewissenhaftigkeit die höchste Korrelation zum Leistungsmotiv, zu globalen Schulleistungsmaßen und zu Leistungsmaßen in Mathematik festgestellt werden (Steinmayr & Spinath, 2007). Nur der NEO-Faktor Gewissenhaftigkeit erklärte das Einhalten von Terminen (wie die fristgerechte Rückgabe von ausgeliehenen Büchern bei Studierenden) als Verhaltensspur von Selbstregulation im Studium (Kröner & Fritzsche, 2012). Vor allem in Bezug auf die subjektive Arbeitszufriedenheit finden sich mittlere Zusammenhänge (Hülshager et al., 2006; Rammstedt et al., 2012), was in der erweiterten Definition von Gewissenhaftigkeit in den NEO-Inventaren allgemein als robustes Ergebnis gilt (Muck, 2004). Auch im sozialen Sektor erbrachten gewissenhafte Berufstätige im Fremdurteil bessere Leistungen, leisteten mehr und zeigten ein positives Sozialverhalten, bei einer Ten-

denz zu geringerem Verdienst (Blickle & Kramer, 2012). In der Ausbildungsgruppe von Erzieherinnen und Erziehern kam es zu konformen Ergebnissen. Bei Smidt (2015) hatte Gewissenhaftigkeit (neben der Schulabschlussnote) die deutlichsten positiven Auswirkungen auf die Abschlussnoten nach der Fachschulausbildung oder nach dem kindheitspädagogischen Hochschulstudium.

3.3.3 Offenheit

Bei der personalen Kompetenz Offenheit kann zur Begriffsklärung ebenso wie bei Emotionaler Stabilität und Gewissenhaftigkeit zunächst auf eine der Persönlichkeitsfaktoren des Fünf-Faktoren-Modells zurückgegriffen werden. In den NEO-Persönlichkeitsinventaren bezeichnet Offenheit „das Interesse an (und das Ausmaß der Beschäftigung mit) neuen Erfahrungen, Erlebnissen und Eindrücken“ (Berth & Goldschmidt, 2006, S. 95). Im NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) werden die Facetten Offenheit für Phantasie, für Ästhetik, für Gefühle, für Handlungen, für Ideen und Offenheit des Werte- und Normensystems unterschieden (Berth & Goldschmidt, 2004).

Trotz eines in der Ausbildung beobachtbaren Kreativitätsdrucks auf Erzieherinnen und Erzieher, der sich auch in einem entsprechenden Publikationsvolumen in der anwendungsbezogenen berufsbezogenen Fachpresse ausdrückt, können *Offenheit für Phantasie* und *Offenheit für Ästhetik* nicht vordergründig als berufsrelevant gelten. Den Erwartungen an die Berufsgruppe entsprechen eher *Offenheit für Gefühle* als „Empfänglichkeit für die eigenen Emotionen und die von anderen Menschen“, *Offenheit für Handlungen* als „Offenheit für die Erfahrung von Neuem auf der Verhaltensebene“, *Offenheit für Ideen* als „intellektuelle Neugier“ und *Offenheit des Werte- und Normensystems* als „Bereitschaft, die eigenen Werte und die von Autoritätspersonen zu überprüfen“ (alle Definitionen: Lord, 2011, S. 44f). Die Facetten *Offenheit für Gefühle* und *Offenheit des Werte- und Normensystems* führen zu Überschneidungen mit Selbstreflexion, Empathie und Toleranz (siehe Kap. 3.3 weiter unten und Kap. 3.4), weshalb unter den NEO-Facetten nur *Offenheit für Handlungen* und begrenzt auch *Offenheit für Ideen* für die begriffliche Definition von Offenheit bedeutsam werden.

Schülerinnen und Schüler mit hohen Werten in Offenheit zeigen ein deutliches Interesse an Ausbildungsthemen und beteiligen sich inhaltlich interessiert am Unterricht. Sie neigen dazu, sich in ihrer Freizeit über pädagogische Themen zu informieren. In der Wahl ihrer Praktikumsplätze lassen sich durch fachliches Interesse und die Neigung, sich im Berufsfeld zu erproben und nicht durch bloßen Pragmatismus und Bequemlichkeit leiten. Das heil- und sozialpädagogische Berufsfeld ist für sie möglicherweise interessanter, weil es in Ausbildung und Beruf als (auch kognitiv) anspruchsvoller wahrgenommen wird.

Relevante empirische Ergebnisse

Nach der jüngsten Untersuchung von Smidt und Roux (2015a) sind angehende Erzieherinnen und Erzieher im Vergleich zum Bevölkerungsdurchschnitt deutlich offener, bei Männern ist sogar von einem großen Effekt ($d = 0,90$) auszugehen. In der Altersgruppe der 18- bis 22-Jährigen sind in Bezug auf Offenheit zudem die deutlichsten positiven Veränderungen in der

gesamten Lebensspanne zu erwarten, nimmt man die Metaanalyse von Roberts et al. (2006) als empirische Grundlage (12 Stichproben: $d = 0,37$).

Die Befunde zur *Bedingungsanalyse* zeigen für die Ausbildungsgruppe teilweise Ähnlichkeiten, teilweise aber auch Unterschiede zum allgemeinen Trend in empirischen Studien an Jugendlichen und jungen Erwachsenen. So finden sich für den NEO-Persönlichkeitsfaktor Offenheit häufig bis zu mittlere Geschlechtseffekte zugunsten der Frauen (Blickle & Kramer, 2012; Hülshager et al., 2006; Lüdtke et al., 2004; Roth, 2002). Die Geschlechtseffekte gehen im kulturübergreifenden Vergleich vorrangig auf *Offenheit für Ästhetik*, *Offenheit für Gefühle* und *Offenheit für Handlungen* zugunsten der Frauen und *Offenheit für Ideen* zugunsten der Männer zurück (Costa et al., 2001). Smidt und Roux (2015a) fanden bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern ebenfalls deutliche Geschlechtsunterschiede zugunsten der Frauen. Allgemein gilt, dass Personen mit höherer Bildung als offener gelten (Hülshager et al., 2006; Körner et al., 2002; Rammstedt et al., 2012). In der auf soziale Berufe bezogenen Untersuchung von Blickle und Kramer (2012) zeigten sich aber keine praktisch bedeutsamen Bildungseffekte, Smidt (2015) fand auch keine Unterschiede zwischen den ungleich vorqualifizierten fachschulisch und hochschulisch ausgebildeten pädagogischen Fachkräften.

Für die *Effektanalyse* können die folgenden Ergebnisse zusammengefasst werden. Neben Gewissenhaftigkeit gilt Offenheit als leistungsrelevant in Schule und Studium. Beide Persönlichkeitsfaktoren, erhoben in der gymnasialen Oberstufe, sagten am besten die Abiturnote voraus, Offenheit alleine die Englischleistung in einem standardisierten Schulleistungstest (Lüdtke et al., 2004). Offene Schülerinnen und Schüler punkteten bei Steinmayr und Spinath (2007) in sprachlichen Leistungsbereichen. Allerdings fehlen auch Zusammenhänge mit subjektiven Berufserfolgsmaßen (Hülshager et al., 2006; Rammstedt et al., 2012) oder verschiedenen fremdbeurteilten Leistungsparametern (Blickle & Kramer, 2012). Bei Smidt (2015) war Offenheit für die Ausbildungserfolgsmaße Gesamtnote und Ausbildungszufriedenheit bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern nicht bedeutsam.

3.3.4 Selbstreflexion

Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist eine überfachliche Kompetenz, die in den fachschulischen Curricula häufig genannt, inhaltlich ausgeführt und mit einzelnen Ausbildungsthemen unsystematisch verknüpft wird (vgl. Kap. 2.3.2). Hierin drückt sich die Idee aus, dass erst die Kenntnis der eigenen Person mit ihren Stärken und Schwächen sowie das Wissen um eigene Verhaltens-, Reaktions- und Interaktionsmuster ein störungsfreies pädagogisches Handeln ermöglicht.

Im Vergleich zu den bisher besprochenen Konstrukten personaler Kompetenz erweist sich die Anbindung an die psychologische Forschung als schwierig. Im Rahmen der Selbstkonzeptforschung (dargestellt bei Asendorpf, 2007) kann Selbstreflexion als die metakognitive Aktivität bezeichnet werden, die zu einem realistischen Selbstkonzept führt. Ein realistisches Selbstbild gilt als wichtige Voraussetzung für soziale Kompetenzen wie Empathie, Toleranz und Kooperation (Grob & Maag Merki, 2001). Im Schweizer *Young Adult Survey* (Grob & Maag Merki, 2001; Grob, Maag Merki & Büeler, 2003; Maag Merki, 2006) wird die personale Kompetenz

der *Selbstreflexion* als Lehr- und Lernziel an allgemeinbildenden Schulen untersucht: „Auf generalisiertem Niveau soll erfasst werden, in welchem Masse Individuen sich selbst habituell zum Gegenstand der eigenen Erkenntnisbemühungen machen und sich mit sich selbst kritisch auseinandersetzen“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 301, Schweizer Rechtschreibung).

Im *Inventar sozialer Kompetenzen* (ISK; Kanning, 2009b) werden unter dem Kompetenzbereich *Reflexivität* die direkte Selbstaufmerksamkeit und die indirekte Selbstaufmerksamkeit erfasst. Theoretische Grundlage liefert die Theorie der Selbstaufmerksamkeit von Duval und Wicklund (dargestellt z.B. bei Asendorpf, 2007, S. 274f), die die dispositionelle Tendenz beschreibt, die Aufmerksamkeit auf die eigene Person und weniger auf die Umwelt zu lenken. Selbstaufmerksamkeit hat neben der erwähnten positiven Wirkung auf die soziale Kompetenz (funktionale Selbstaufmerksamkeit) auch die problematische der grüblerischen Selbstbeschäftigung und Depressionsneigung mit psychosomatischen Beschwerden (dysfunktionale Selbstaufmerksamkeit).

Im *Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen* (smk; Frey & Balzer, 2005; Frey, 2008; Frey, Ertelt & Balzer, 2013; vgl. Kap. 2.4.2) gilt Reflexivität als Methodenkompetenz und wird weniger personbezogen, sondern handlungsbezogen definiert.

Relevante empirische Ergebnisse

In den empirischen Untersuchungen mit den erwähnten Inventaren, die Selbstreflexion messen, ergeben sich keine Geschlechts- und Alterseffekte (Frey, 2008; Frey & Balzer, 2003; Grob & Maag Merki, 2001). Untersucht wurden allerdings auch Zusammenhänge zu den Persönlichkeitsfaktoren im Fünf-Faktoren-Modell. Im *Young Adult Survey* (Grob & Maag Merki, 2001) korrelierte *Selbstreflexion* wohl am höchsten mit Verträglichkeit und Offenheit, es zeigte sich allerdings auch eine gering ausgeprägte negative Korrelation mit Emotionaler Stabilität, was auf die ungünstigen Auswirkungen einer übersteigerten Reflexion über die eigene Person hinweist. Mittlere Zusammenhänge zwischen direkter und indirekter Selbstaufmerksamkeit und Neurotizismus fanden sich in den Studien zur Konstruktvalidität des ISK (Kanning, 2009b). In den Studien zur kriterienbezogenen Validität im ISK gab es eine Reihe weiterer Hinweise, dass ungünstige Entwicklungen mit einem hohen Maß an Selbstaufmerksamkeit verbunden sind: Insgesamt zeigten sich im Vergleich zu den drei anderen Kompetenzbereichen im ISK (Soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung) nur im Bereich Reflexibilität auffällig ungünstige Werte in den untersuchten Belastungsfaktoren wie körperliche Beschwerden, Beanspruchung im Studium oder berufliche Beanspruchung.

Direkte und indirekte Selbstaufmerksamkeit im ISK (Kanning, 2009b) eignet sich bei Studierenden nicht zur Vorhersage der Zufriedenheit oder der Leistung im Studium sowie bei Berufstätigen allgemein und bei Pflegekräften oder Lehrkräften im Besonderen nicht zur Vorhersage von Arbeitszufriedenheit und beruflichem Erfolg.

3.3.5 Flexibilität

Flexibilität als psychologisches Konstrukt taucht weniger in der allgemeinen als in der berufsbezogenen Persönlichkeitsforschung auf. Im *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung* (BIP^{TP}, Hossiep, Paschen & Mühlhaus, 2003) gehört *Flexibilität* in den Bereich *Arbeitsverhalten*, im *Inventar sozialer Kompetenzen* (ISK, Kanning, 2009b) stellt *Handlungsflexibilität* eine Komponente der *Selbststeuerung* dar, in der *smk*-Reihe (u.a. Frey & Balzer, 2005; Frey, 2008; Frey, Ertelt & Balzer, 2012) wird Flexibilität der Methodenkompetenz zugeordnet. Die in den entsprechenden Handbüchern oder Publikationen auffindbaren Definitionen lassen überraschende, teilweise unreflektierte Überschneidungen zum Persönlichkeitsfaktor Offenheit erkennen (so bei Frey, 2008, S. 52 oder bei Hossiep & Paschen, 2003, S. 22 und S. 28). Allein im ISK findet sich eine Definition im Sinne der alltagssprachlichen Konnotation und der lexikalischen Bedeutung von Flexibilität: „Die Handlungsflexibilität bezieht sich allgemein auf die Fähigkeit eines Menschen, sein Handeln situations- und adressatenspezifisch zu steuern“ (Kanning, 2009b, S. 20).

Bitterwolf (1992) führt unter Rekurs auf Handlungstheorien aus, dass die Anpassung des Handelns vorrangig eine Strategiemodifikation darstellt, die in der Regel am Handlungsziel festhält und deshalb nicht als unbeständige Anpassung an Personen und Situationen missverstanden werden darf. Erst in einem zweiten Schritt kann eine Zielmodifikation erforderlich sein. Handlungsflexibilität hat nach der Analyse von Bitterwolf zudem drei Bedingungen: Die flexible Person braucht erstens gedanklich verfügbare Handlungsalternativen, muss zweitens motiviert oder gewillt sein, diese in einer Handlung umzusetzen und nimmt dafür drittens einen Handlungsspielraum wahr.

Flexibilität weist eine inhaltliche Nähe zu den psychologischen Konstrukten Problemlösen und Kreativität auf. Problemlösen wird als fächerübergreifende Kompetenz in internationalen Vergleichsstudien (OECD, 2014; Rammstedt, 2013) untersucht und als Denkvorgang definiert: „Problemlösen ist ein zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigung keine routinierten Vorgehensweisen verfügbar sind“ (Klieme, Funke, Leutner, Reimann & Wirth, 2001, S. 179). Laut Bitterwolf (1992), der die Begriffsgeschichte des Konstrukts Flexibilität in der Gestaltpsychologie, der Denkpsychologie und der Kreativitätsforschung nachzeichnet, bezieht sich Flexibilität als Teil des Problemlösens auf den Schritt des Denkprozesses, in dem die Problemsituation umstrukturiert werden muss, um zu einer Lösung zu kommen. Flexibilität bezieht sich in der Tradition der Denkpsychologie nur auf kognitive Prozesse und nicht auf soziale Phänomene oder Handlungen. Kreativität als Fähigkeit zu divergentem Denken (Guilford, dargestellt bei Asendorpf, 2007, S. 209f) oder als „Fähigkeit, bestehende Zusammenhänge neu zu kombinieren oder unkonventionelle bzw. neuartige Ideen zu entwickeln“ (Eilles-Matthiessen, el Hage, Janssen & Osterholz, 2002, S. 122) impliziert neben Ambiguitätstoleranz, Flüssigkeit und Flexibilität des Denkens zusätzlich die Originalität und Neuheit der Lösungsfindung, je nach theoretischer Position auch affektive Komponenten oder soziale Zuschreibungsprozesse (Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010; Westmeyer, 2009).

Vorrangig offene Unterrichtsformen, wie sie in einer kompetenzorientierten Ausbildung umgesetzt werden, erfordern Flexibilität seitens der Schülerinnen und Schüler. Sie müssen sich verändernden

Lernsituationen anpassen, mit neuen Ideen die Gruppen- oder Projektarbeit voranbringen und inhaltliche oder zwischenmenschliche Probleme u.a. durch ein situations- und adressatenangepasstes Vorgehen lösen. Auch die veränderten didaktischen und methodischen Anforderungen in der beruflichen Praxis stellen höhere Anforderungen an die Handlungsflexibilität. Dies sind z.B. die Umsetzung einer offenen Planung in der Gestaltung kompetenzfördernder Aktivitäten statt eines Einhaltens geschlossener didaktischer Schemata oder die subjektorientierte Begleitung von Selbstbestimmung und Teilhabe aller Menschen in einer inklusiven Gesellschaft (Stamer-Brand, 2010; Göhring-Lange, 2011). Vor allem in schwierigen Betreuungs- und Erziehungssituationen sind angehende Erzieherinnen und Erzieher gefordert, ihr pädagogisches Vorgehen spontan veränderten Bedingungen anzupassen, statt rigide, überwältigt oder blockiert zu reagieren.

Relevante empirische Ergebnisse

Aus den wenigen empirischen Studien zu Flexibilität lassen sich im Kontext einer *Bedingungsanalyse* keine Zusammenhänge zwischen Flexibilität und Geschlecht (Frey, 2008; Frey & Balzer, 2003) oder Alter (Hossiep & Paschen, 2003) nachweisen. Hülshager et al. (2006) fanden Effekte des höheren Ausbildungsniveaus. In den Validitätsstudien zum ISK (Kanning, 2009b) und BIP (Hossiep & Paschen, 2003) zeigten sich hohe negative Korrelationen zwischen Handlungsflexibilität und Neurotizismus und mittlere bis hohe positive Korrelationen mit Extraversion.

Für die *Effektanalyse* lassen sich folgende Ergebnisse referieren. Flexibilität eignet sich offensichtlich nicht als Prädiktor für Studienerfolg und nur sehr begrenzt als Prädiktor für Berufserfolg (Hossiep & Paschen, 2003; Hülshager et al., 2006). Nur die Einschätzung des eigenen beruflichen Erfolgs überschreitet die Höhe der in der Regel praktisch wenig bedeutsamen Zusammenhänge mit anderen Berufserfolgsmaßen. In Validitätsstudien an verschiedenen Berufsgruppen berichteten Pflegekräfte mit hohen Flexibilitätswerten im ISK (Kanning, 2009b) zusätzlich von einer höheren Arbeitszufriedenheit, ein Zusammenhang, der sich für Lehrkräfte nicht ergab. Flexible Pflegekräfte und Lehrkräfte sahen sich beruflich auch weniger beansprucht.

3.4 Interpersonale Kompetenzen

Im folgenden Abschnitt werden die interpersonalen Kompetenzen der vorläufigen Taxonomie überfachlicher Kompetenzen an sozialwissenschaftliches Forschungswissen angebunden. Aufgrund einer nur indirekten Passung der zu untersuchenden Konstrukte und Fragestellungen mit sozialpsychologischen Studien muss die theoretische Anbindung einen breiteren Raum einnehmen als die Zusammenfassung empirischer Befunde (zu Kompetenzänderung, zu Bedingungen und Effekten).

3.4.1 Empathie und Perspektivenübernahme

Empathie bezeichnet die interpersonale Kompetenz, auf die Erfahrungen einer anderen Person gefühlsmäßig zu reagieren, was in realen sozialen Situationen durch Anteilnahme und

Zuwendung gekennzeichnet ist (Leibetseder, Laireiter, Riepler & Köller, 2001). Diese affektive Komponente wird in der sozialpsychologischen Empathieforschung (Bierhoff, 2002) um eine kognitive Komponente, die Perspektivenübernahme, erweitert. Perspektivenübernahme meint die Fähigkeit, die Sichtweise einer anderen Person zu übernehmen und sich deren Erfahrungen vorstellen zu können, ohne dass eine gefühlsmäßige Reaktion erfolgen muss. Perspektivenübernahme gilt als eine Voraussetzung für Empathie:

Unter *Rollenübernahme* wird eine kognitive Leistung von Ego verstanden, sich in die Position von Alter zu versetzen, die Welt und sich selbst mit den Augen Alters zu sehen und zu kodieren. Rollenübernahme bedeutet aber nicht, daß Ego die Gefühle von Alter nachempfindet. Ego weiß um diese Emotionen von Alter, erfährt sie aber nicht an sich selbst. ... *Empathie* setzt gelungene Rollenübernahme voraus. Ego vollzieht aber zusätzlich die emotionale Lage von Alter nach, auch dann, wenn Ego in derselben Situation andere emotionale Reaktionen zeigen würde. Egos eigenes emotionales Erleben wird sich angesichts der Emotionen von Alter ändern in Richtung auf die von Alter erlebten. (Schmitt, 1982, S. 5f; zitiert nach Maes, Schmitt & Schmal, 1995, S. 33; Hervorhebungen und Rechtschreibung im Original)

Probleme können entstehen, wenn die wahrgenommenen Erfahrungen der anderen Person und die daraufhin eintretende eigene Reaktion nicht als getrennt erlebt werden (vgl. hierzu die Dimension Mitleid bei Maes et al., 1995). Zudem kann Empathie Stress, Abwehr oder eine gegenteilige Reaktion hervorrufen, wenn jemand von den Erfahrungen, die er beim anderen wahrnimmt, selbst überwältigt wird (Leibetseder et al., 2001).

Obgleich Empathie und Perspektivenübernahme nicht nur auf wahrgenommene negative Erfahrungen anderer beschränkt werden muss, erklärt sich dieser häufige Fokus aus dem sozialpsychologischen Forschungszusammenhang. Das Fehlen von Empathie wird zur Erklärung von Aggression und Gewalt herangezogen oder im Zusammenhang mit Prosozialem Verhalten untersucht (Bierhoff, 2002). Die Empathie-Altruismus-Hypothese von Daniel Batson (dargestellt bei Aronson, Wilson & Akert, 2013, S. 305-308) nimmt selbstloses prosoziales Verhalten nur bei Empathie an (zu Prosozialität siehe Kap. 3.4.2).

Zur Messung von Empathie liegen vergleichsweise viele Skalen vor. Mit dem *Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie* bei 9- bis 14-jährigen Kindern (IVE) von Stadler, Janke und Schmeck (2004) und dem *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten (FEPA)* von Lukesch (2006) liegen Empathie-Skalen für Kinder und Jugendliche vor. Erwachsene können mit der *E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie* von Leibetseder, Laireiter, Riepler und Köller (2001) oder in der Tradition des *Interpersonal Reactivity Index (IRI)* aus den 1980er Jahren von Mark H. Davis mit dem *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie* (Paulus, 2009) oder mittels Skalen bei Maes et al. (1995, S. 37f; Online-Material bei Schmitt und Altstötter-Gleich, 2010, S. 161) untersucht werden. Auch in berufsbezogenen Persönlichkeitsinventaren finden sich Empathie-Skalen (BIP, ISK). In den Forschungsfeldern Soziale Intelligenz und Emotionale Intelligenz erhält Empathie eine herausragende Bedeutung (im Überblick: Rost, 2009; Stamouli, 2009).

In der Personzentrierten Psychotherapie nach Carl Rogers, die unter den Therapierichtungen in der Pädagogik und in der Sozialen Arbeit eine herausragende Stellung erfährt (Blaha, Meyer, Colla & Müller-Teusler, 2013), stellt Empathie neben Wertschätzung und Echtheit eine der

drei wirksamen Grundhaltungen in der Therapie dar (Rogers, 1983; Weinberger & Lindner, 2011). Die Therapietheorie Rogers ist in der Regel Ausbildungsinhalt und bei Fachschülerinnen und -schüler kann der Eindruck entstehen, dass (schon allein) Empathie in der pädagogischen Beziehung heilsame Wirkung entfalten kann. Dies mag u.U. auch erklären, weshalb der Empathiebegriff curriculare Bedeutung erlangt und von Erzieherinnen und Erziehern ein herausragender Wert für die Berufstätigkeit zugesprochen wird (vgl. hierzu die höchste Zahl an Nennungen in der Erhebung bei pädagogischen Fachkräften, dargestellt in Kap. 2.3.5 und 3.2).

Unabhängig von dieser theoriegefärbten Konnotation in helfenden Beziehungen sind Empathie und Perspektivenübernahme im oben definierten sozialpsychologischen Sinne in Schule und Berufsfeld bedeutsame Kompetenzen. Sie stellen die Voraussetzung für Kooperation in Gruppen- und Teamzusammenhängen dar und helfen, Konflikte beidseitig zu lösen. Im Zuge einer subjektorientierten Pädagogik, die über Konzepte wie Selbstbestimmung, Partizipation oder Teilhabe in der pädagogischen Praxis von Kindertagesstätte, Wohnheim und Tagesförderstätten umgesetzt wird, ist ein Hineinversetzen in die Gedanken, Gefühle und Motive der zu betreuenden, zu begleitenden, zu erziehenden oder zu fördernden Person von großer Bedeutung – vor allem, wenn aufgrund des Entwicklungsstandes oder Beeinträchtigungsgrades eine sprachliche Kommunikation erschwert oder verunmöglicht ist. Empathie als adäquate Anteilnahme ohne Überforderung oder Abwehr ermöglicht den für die pädagogische Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen erforderlichen Beziehungsaufbau und erleichtert hilfsbereites Verhalten. Die professionelle Distanz erfordert allerdings auch eine adäquate Emotionsregulation für die eigene Psychohygiene im Beruf. Eine hohe Neigung zur empathischen Reaktion mag dies erschweren, was möglicherweise zur Wahl eines emotional weniger beanspruchenden Berufsfeldes in der Kindheitspädagogik führen könnte.

Relevante empirische Ergebnisse

Den sozialpsychologischen Kenntnisstand zu Empathie zusammenfassend findet sich der grundsätzliche Hinweis auf deutliche Geschlechtsunterschiede zugunsten der Frauen (Bierhoff, 2002; Hogg & Vaughan, 2005), beispielsweise auch in der PISA-Studie 2000 (Stanat & Kunter, 2001). Dort wurden auch für Empathie Schulbildungseffekte zugunsten der Gymnasiasten gefunden, für Perspektivenübernahme allerdings nicht.

Im BIP (Hossiep & Paschen, 2003) entspricht Sensitivität, konzipiert als „Fähigkeit zur Wahrnehmung auch schwacher Signale im zwischenmenschlichen Bereich“ (S. 28), laut Einschätzung der Autoren am ehesten dem Konstrukt Empathie und weist Korrelationen mittlerer Stärke mit Neurotizismus, Extraversion und Verträglichkeit, geringere mit Offenheit und Gewissenhaftigkeit auf. Perspektivenübernahme im ISK (Kanning, 2009b) korreliert nennenswert nur mit Offenheit und mit Verträglichkeit.

Zusammenhänge zwischen Empathie-Skalen mit schulischen oder beruflichen Erfolgsmaßen in berufsbezogenen Inventaren erreichen höchstens eine geringe Ausprägung (Hossiep & Paschen, 2003; Kanning, 2009b). Ein hohes emotionales Engagement kann bei Lehrkräften und Erzieherinnen und Erziehern ein Risiko für Burnout darstellen (Paulus, Pieter & Fröhlich, 2010). Hülshager et al. (2006) fanden allerdings einen mittleren Zusammenhang zwischen Sensitivität und subjektivem Berufserfolg sowie umweltbezogener Zufriedenheit.

3.4.2 Prosozialität

Prosoziales Verhalten stellt einen Oberbegriff für Helfen bzw. Hilfsbereitschaft dar (Hogg & Vaughan 2005), teilweise werden die Begriffe auch synonym verwendet (Bierhoff, 2006). „Mit dem Begriff *prosoziales Verhalten* werden in der sozialpsychologischen Literatur üblicherweise Verhaltensweisen bezeichnet, die von einer Gesellschaft allgemein als vorteilhaft oder gewinnbringend für andere Menschen und / oder das bestehende politische System definiert werden“ (Stürmer, 2009, S. 92; Hervorhebung im Original). Das Gegenteil prosozialen Verhaltens stellt antisoziales Verhalten, Aggression und Gewalt dar, was ein gleichermaßen bedeutungsvolles sozialpsychologisches Forschungsgebiet umfasst (Krampen & Schui, 2006). Hilfsbereitschaft stellt eine Form prosozialen Verhaltens dar: „*Helfen* bezieht sich auf Verhaltensweisen, die eine Person (der Helfer) in der Absicht ausführt, das Wohlergehen einer anderen Person (des Hilfeempfängers) zu verbessern (oder zu schützen)“ (Stürmer, 2009, S. 93; Hervorhebung im Original).

Prosoziales Verhalten kann durch Altruismus oder durch Egoismus ausgelöst werden. Altruistisches Verhalten ist stark soziobiologisch (Verwandtschaftsaltruismus, Reziproker Altruismus; Fetchenhauer & Bierhoff, 2004) und soziokulturell (soziale Verantwortung) beeinflusst (Bierhoff, 2006). Unter weitestgehend fremden Personen wird in der Empathie-Altruismus-Theorie von Mark H. Davis unterstellt, dass Empathie zu Hilfeverhalten führt, das dem Helfenden keinen persönlichen Nutzen bringt (dargestellt bei Aronson et al., 2013). In dem Negative-State-Relief-Modell von Robert Cialdini (dargestellt bei Stürmer, 2009, S. 100f) helfen Personen allerdings nicht aus reiner Selbstlosigkeit, sondern eher, um ihre eigenen negativen Gefühle, die durch die Wahrnehmung von Personen in schwierigen Situationen entstanden sind, zu reduzieren. Austauschtheoretisch betrachtet zeigt eine Person Hilfeverhalten, wenn der Nutzen der Hilfeleistung über den wahrgenommenen Kosten liegt. Die egoistischen Motive beim Helfen sind dabei vielfältig: Es kann sich um materielle, körperliche, soziale und psychische Kosten- und Nutzenfaktoren handeln (Stürmer, 2009).

Unabhängig von den verschiedenen Motiven und kontextuellen Auslösern für prosoziales Verhalten wird in der sozialpsychologischen Forschung auch eine prosoziale bzw. altruistische Persönlichkeit angenommen, die durch eine höhere Ausprägung in sozialer Verantwortung, Empathie, internaler Kontrollüberzeugung und den Glauben an eine gerechte Welt charakterisiert werden kann (Bierhoff, 2006). Sie kann zur Erklärung außergewöhnlichen Hilfeverhaltens und andauernden freiwilligen Engagements herangezogen werden (Bierhoff, 2002).

Prosoziales Verhalten erfolgt nach dem Begriffsverständnis von Bierhoff (2006) freiwillig und nicht im Rahmen einer beruflichen Verpflichtung. Prosoziales Verhalten am Arbeitsplatz stellt daher nur einen Zweig der Prosozialitätsforschung dar. Prosozialität in beruflichen Zusammenhängen betrifft den Einsatz für die Organisation (z.B. positive Außendarstellung unterstützen), die eigene Person (z.B. Pünktlichkeit, Weiterbildung), aber auch die konkreten Arbeitsbeziehungen (z.B. informelle Unterstützung von Kollegen). In den beruflichen Beziehungen, die Erzieherinnen und Erzieher gegenüber zu betreuenden Personen eingehen, liegen prosozialem Verhalten demnach andere Gesetzmäßigkeiten zugrunde. Wie elterliche Beziehungen handelt es sich um nicht-reziproke Beziehungen, in denen nur das Wohlbefinden des

Anderen im Vordergrund für die Hilfeleistung steht (Aronson et al., 2013; Bierhoff, 2002). Prosoziales Verhalten in der Schule – allerdings bei jüngeren Kindern – wird von Bierhoff (2010) zusammengefasst.

Es ist davon auszugehen, dass eine ausgeprägte Neigung für Empathie- und Hilfeverhalten bei Personen vorliegt, die einen sozialen Beruf ergreifen. Prosozialität zeigt sich im schulischen Ausbildungsabschnitt durch Unterstützungsverhalten gegenüber leistungsschwächeren Mitschülerinnen und -schülern. Auch im Team kann prosoziales Handeln in reziproken Arbeitsbeziehungen erfolgen, wenn Aufgaben von Kolleginnen oder Kollegen übernommen werden oder zusätzliche Aufgaben anfallen. Eine zu ausgeprägte Hilfsbereitschaft kann allerdings – gemäß der These der hilflosen Helfer (Schmidbauer, 1992, 2002) zu Burnout führen. Dieses Gesundheitsrisiko trifft zumindest auf eine Teilgruppe von Erzieherinnen bzw. Erziehern zu (Jungbauer, 2013; Toeppen, 2008; Viernickel & Voss, 2013).

Prosozialitätsskalen finden sich in personalpsychologischen Inventaren häufig in schulbezogenen Evaluationsbögen (*Fragebögen zum Klassenklima* des Instituts für Qualitätsentwicklung, 2010; *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* von Petermann & Petermann, 2013). Im NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) stellt Altruismus eine Facette des Persönlichkeitsfaktors Verträglichkeit dar.

Relevante empirische Ergebnisse

Eine italienische Längsschnittstudie zum prosozialem Verhalten zwischen dem 13. und 21. Lebensjahr beschreibt einen leichten Abfall im selbst berichteten prosozialem Verhalten bis 17 Jahre und danach einen kontinuierlichen Anstieg (Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffiano & Caprara 2013).

Übersichten über das Forschungsfeld lassen für die *Bedingungsanalyse* eine Reihe von Personmerkmale identifizieren, die prosoziales Verhalten begünstigen: Geschlechts-, Kultur-, Partei- und Religionszugehörigkeit, ländliche Herkunft, interne Kontrollüberzeugung, Selbstwertgefühl, Verantwortungsbewusstsein, eigene Kompetenzen oder eine Anführerrolle (zusammenfassend bei Aronson et al., 2013; Bierhoff, 2006; Hogg & Vaughan 2005; Steins & Rudolph, 2002). Einige dieser Prädiktoren sind für die vorliegende Studie interessant, ohne dass die differenzierten sozialpsychologischen Hypothesen genau überprüft werden könnten. So werden Geschlechtsunterschiede zwischen Männern und Frauen (zugunsten der Frauen) nicht absolut angenommen, wohl aber gemäß den traditionellen Geschlechtsrollen beobachtet (Bierhoff, 2002), für *Teilen, Helfen und Versorgen*, wie bei Luengo Kanacri et al. (2013) untersucht, sind deutliche Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen und jungen Frauen typisch. In der Untersuchung von Kooperation und Kommunikation im Rahmen der PISA-Studie 2000 ließ sich das *Unterstützungsverhalten* bei schulischen oder persönlichen Problemen von Mitschülerinnen bzw. -schülern durch das Geschlecht (zugunsten der Mädchen) und die Schulform (zugunsten des Gymnasiums) vorhersagen, wobei allerdings nur kleine Effekte vorlagen (Stanat & Kunter, 2001).

In den Validitätsstudien des ISK (Kanning, 2009b) zeigten sich mittlere Korrelationen zwischen Prosozialität mit Extraversion, Offenheit und Verträglichkeit. Für die *Effektanalyse* bedeutsame Zusammenhänge zu Parametern von Studien- und Berufserfolg (speziell auch in den Berufsgruppen Pflegekräfte und Lehrkräfte) blieben gering.

3.4.3 Toleranz

Im engeren Sinne stellt *Toleranz* kein psychologisch elaboriertes Konstrukt dar (Jones, 2002; Kanning, 2009b). Bei Jonas und Beelmann (2009) findet sich eine seltene explizite begriffliche Fassung: „Toleranz wird als einstellungsbasiertes Verhalten verstanden, mittels dessen aktiv Unterschiede auf einem individuellen oder kollektiven Niveau akzeptiert werden, ohne den Versuch, diese Unterschiede zu verringern“ (S. 23). Die sozialpsychologische Forschung stellt nicht zu Toleranz, wohl aber robuste Wissensbestände zu den Themen *Vorurteile*, *Stereotypie* und *Soziale Diskriminierung* bereit (Beelmann & Jonas, 2009; Jones, 2002; Petersen & Six, 2008), die für die Untersuchung von Toleranz genutzt werden können.

Vorurteile und *Stereotypen* als Verallgemeinerungen über Mitglieder einer sozialen Gruppe können prinzipiell nicht nur negative, sondern auch positive Einstellungen ausdrücken (Aronson et al., 2013; Landhäußer, 2013). Während dem *Vorurteil* eine affektive Tönung zugesprochen wird, gilt die *Stereotypie* als kognitive Komponente von Vorurteilen. Negative Vorurteile und Stereotypen können zu *sozialer Diskriminierung*, der behavioralen Komponente von Vorurteilen, führen (Jones, 2002). Das Forschungsfeld ist durch Studien in Bezug auf Ethnie, Nation, Geschlecht, Homosexualität und Alter geprägt, empirische Untersuchungen zur Diskriminierung psychisch, körperlich oder geistig beeinträchtigter Personen fehlen in thematischen Überblicken weitestgehend (vgl. Hogg & Vaughan, 2005; Beelmann & Jonas, 2009).

Vorurteile und Stereotypiebildung erfüllen kognitive, selbstwerterhaltende und soziale Funktionen, was in einer Reihe von Theorien erklärt wird. Jones (2002) stellt Forschungsarbeiten über unterschiedliche Denkstile bei vorurteilsbehafteten Personen im Vergleich zu weniger vorurteilsbehafteten heraus. Erstere betonen eher Unterschiede zwischen Menschen, was die Anwendung von sozialen Kategorisierungen begünstigt, letztere Ähnlichkeiten zwischen Interaktionspartnern. Stereotypen entstehen zudem eher bei einem rigiden Denkstil und geringer Ambiguitätstoleranz, Toleranz geht einher mit Persönlichkeitsmerkmalen wie Empathie, Offenheit und Verträglichkeit (Stöbel, Cohrs & Riemann, 2009).

Offen ausgesprochene Vorurteile oder explizite Diskriminierung sind in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften selten, da sie verboten sind oder sanktioniert werden (Piontkowski, 2011). Verdeckte Formen von Vorurteilen führen zu *Mikroaggressionen*, *sozialer Distanzierung* (Aronson et al., 2013), zur *Leugnung der Diskriminierung* (Petersen, 2011), zu *unterlassener Unterstützung*, *Alibihandlungen* oder *Umgekehrter Diskriminierung* (Hogg und Vaughan, 2005).

Die Konsequenzen von Intoleranz sind überwiegend problematisch. Die *Bedrohung durch Stereotype* führt durch das Wissen um eine mögliche Behandlung im Sinne eines negativen Stereotyps zu Stress und Leistungsminderung (Keller, 2008). Besonders in den pädagogischen Interaktionen können *Selbsterfüllende Prophezeiungen* schädigend wirken, wenn Situationen seitens der Erziehenden so gestaltet werden, dass sich die zu betreuende Person den Erwartungen gemäß verhalten muss (Greitemeyer, 2008).

Weniger mit Vorurteilen behaftete Personen zeigen wahrscheinlich schon von sich aus Verhaltensweisen, die in der sozialwissenschaftlichen Literatur zum Abbau von Vorurteilen beschrieben werden. Sie nehmen den Interaktionspartner als Individuum und nicht als Mitglied

einer Gruppe war. Denkbar ist auch, dass sie automatische Vorurteile im Vergleich mit normativen Ansprüchen effektiver spontan korrigieren oder ihre Wahrnehmungen im Verlauf der Zeit den tatsächlichen Erfahrungen anpassen (Aronson et al., 2013). Der Abbau von Vorurteilen wird auch durch die *Kontakttheorie* von Gordon W. Allport erklärt, die vor allem bei gemeinsamen Zielen, Kooperation, gleichem Status und der Möglichkeit einer Beziehungsaufnahme in Institutionen, die durch ein Normensystem eine Annäherung unterstützen, gelingt (Jones, 2002; Stürmer, 2008). Tolerante Personen werden solche Kontakte von sich aus initiieren und von Bildungsinterventionen im Rahmen der Ausbildung eher profitieren (Interventionen im Überblick bei Beelmann, Heinemann & Saur, 2009).

Die Tätigkeit als Erzieherin oder Erzieher stellt in Bezug auf die Toleranz eine besondere Herausforderung dar, denn das Arbeitsfeld ist durch ein Aufeinandertreffen von Personen aus verschiedenen sozialen Gruppen gekennzeichnet. Dies betrifft die Kooperation in einem Team, das sich nach Ellinger (2002) zumindest in der Kinder- und Jugendhilfe aus Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Milieus zusammensetzt. Die zu betreuenden Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen kommen aus allen gesellschaftlichen Schichten und im Kontext der gegenwärtigen Migrationsbewegungen aus unterschiedlichen Kulturen (z.B. Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge [UMF]: Stauf, 2012). Die Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher entstammt vorrangig aus der Mittelschicht, die als Herkunftsmilieu einen hohen alleinigen Normalitätsanspruch vermittelt (SINUS Markt- und Sozialforschung, 2015), so dass eine Passung zwischen unterschiedlichsten Sozialisationserfahrungen und daraus hervorgegangenen Einstellungen hergestellt werden muss. Unabhängig davon erfordert die Umsetzung aktueller pädagogischer Konzepte Toleranz, wenn in einer durch Partizipation, Selbstbestimmung und Teilhabe geprägten Pädagogik die Bedürfnisse und Meinungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zum Ausgangspunkt pädagogischer Planung werden sollen. Erzieherinnen und Erzieher gehen in der Heil- und Sozialpädagogik professionelle Beziehungen mit Personen ein, für die kulturell betrachtet ausgesprochen negative Stereotypen vorliege (Asbrock, 2010) und die Diskriminierung erfahren (Krahé, 2008; Tröster, 2008). Inklusion per Profession ist eine Aufgabe, die nur bei eigener Toleranz gelingt.

Relevante empirische Ergebnisse

Aufgrund der Annahme einer hohen sozialen Determiniertheit von intolerantem Verhalten, fehlen Kenntnisse über die im Kontext dieser Studie interessierenden personalen *Bedingungen*. Religiöse und politische Ideologien sind in der Vorurteilsforschung allerdings ausführlich erforscht worden. Nicht religiöse Menschen an sich, sondern eine bestimmte Art der Religiosität, nämlich die religiöser Suchender (*religion as quest*), hängt mit Toleranz zusammen. Je rechter die politische Orientierung, desto intoleranter sind ihre Vertreterinnen und Vertreter (Jones, 2002).

Unter den fünf Persönlichkeitsfaktoren sind Offenheit und Verträglichkeit bedeutsam negativ mit Vorurteilen verbunden (Collani & Grumm, 2009; Ekehammar & Akrami (2007). Im ISK (Kanning, 2009b) korrelierte *Wertepluralismus* am höchsten mit Offenheit und Sozialer Verträglichkeit, die Korrelationen mit Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit waren negativ, aber wie die zu Extraversion lagen sie im Bereich kleiner Effekte. In den Validierungsstudien des ISK blieben alle Studien- und Berufserfolgsmaße in den relevanten Berufsgruppen praktisch nicht bedeutsam.

3.4.4 Durchsetzungsfähigkeit

Die interpersonale Kompetenz Durchsetzungsfähigkeit wird aus theoretischen Gründen und aus Erwägungen zur Berufsrelevanz in die Taxonomie interpersonaler Kompetenzen aufgenommen. Das Verfolgen eigener Interessen, Bestandteil jeder Definition sozialer Kompetenzen (vgl. Kap. 3.1), war in der vorrangig durch Expertenurteile (Lehrpersonen sowie Berufspraktikerinnen und -praktiker) bestimmten Auswahl berufsrelevanter Kompetenzen nicht berücksichtigt (vgl. Kap. 2.3.2 und 2.3.5). Insofern folgt die Idee von interpersonaler Kompetenz im Expertenurteil von Lehrpersonen und berufstätigen Erzieherinnen und Erziehern einseitig der Vorstellung, sich an andere anzupassen (im Sinne des Persönlichkeitsfaktors Verträglichkeit; vgl. Kap. 3.2).

Durchsetzungsfähigkeit stellt Im NEO-PI-R (Ostendorf & Angleitner, 2004) eine Facette des Faktors *Extraversion* dar:

Durchsetzungsfähigkeit beschreibt „soziale Dominanz und die Eindringlichkeit, mit der Ansichten und Meinungen vertreten werden ... Menschen mit hohen Werten für Durchsetzungsfähigkeit zögern nicht zu sprechen und streben naturgemäß eine Führungsposition an. Menschen mit niedrigen Werten lassen die anderen reden und sehen sich eher nicht als Anführer einer Gruppe. Sie nehmen sich selbst in ihrem Ausdrucksstil nicht als energisch wahr. (Lord, 2011, S. 32)

Sozialpsychologisch kann die interpersonale Kompetenz, Ansichten und Interessen auch gegen Widerstände zu verfolgen, mit den Themenfeldern *Sozialer Einfluss in Beziehungen* und *Dominanz bzw. Macht in Gruppen* in Verbindung gebracht werden (Aronson et al., 2013; Bierhoff, 2006).

Durchsetzungsfähigkeit ist dann erforderlich, wenn persönliche Interessen nicht mit der Mehrheit übereinstimmen, sondern den Interessen einer Minderheit entsprechen, die sich dem Konformitätsdruck widersetzt, Mehrheitsmeinungen zu übernehmen. Die *Theorie des Minoritätseinflusses* von Serge Moscovici (zusammenfassend Bierhoff, 2006, S. 432-436; Piontkowski, 2011, S. 121-127) beschreibt das an zahlreichen historischen, gesellschaftlichen und politischen Beispielen aufzeigbare Phänomen, dass Innovationen von Minderheiten initiiert und dann von der Mehrheit übernommen werden. Der soziale Einfluss von Minoritäten ist mit einer Vielzahl verdeckter Wirkungsprozesse verbunden. Minoritäten können sozialen Einfluss gewinnen, wenn sie ihre Meinung inhaltsbezogen und engagiert vorbringen, sie in ihrer Argumentation als konsistent wahrgenommen werden, die Minoritätsmeinung nicht als zu abweichend erlebt wird und sie in der Tendenz dem Zeitgeist entspricht (Hartung, 2000).

Durchsetzungsfähigkeit bedient nicht das *Anschlussmotiv*, sondern das *Machtmotiv*. Eine im obigen Sinne durchsetzungsfähige Person übt allerdings *informationale* Macht aus, die auf inhaltliche Überzeugung abzielt, keine Macht durch *Belohnung*, *Zwang*, *Expertenstatus*, *Bezugsgruppe* oder *Legitimation* (vgl. Bierhoff, 2006).

Durchsetzungsfähigkeit als interpersonale Kompetenz von Fachschülerinnen und -schülern wirkt Konformismus in Schule und Berufsfeld entgegen. Durchsetzungskräftige Fachschülerinnen und -schüler setzen sich in Klassengesprächen und Projekt- oder Gruppenarbeiten für ihre Interessen ein. Durchsetzungsfähigkeit ist nötig, um berechnete und inhaltlich begründete Interessen oder pädagogische Innovationen auch gegen Widerstände im Team zu verfolgen und Leitungsaufgaben auszuführen, für die die Berufsausbildung an Fachschulen prinzipiell qualifiziert (BLK-DQR, 2013; KMK, 2013). Sich Kin-

dern, Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber durchzusetzen, die Verhaltensnormen und Regeln nur schwer internalisieren können, stellt eine der großen pädagogischen Herausforderungen im Erzieherberuf dar.

Relevante empirische Ergebnisse

Nach den geschlechtsbezogenen Analysen von Athenstaedt und Alfermann (2011) zeigt sich in Bezug auf Durchsetzungsfähigkeit konsistent ein großer Unterschied zwischen den Geschlechtern zugunsten der Männer. In der Durchsetzungsfähigkeit ähnlichen *smk*-Dimension *Führungsfähigkeit* als "richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen" (Frey, 2008, S. 55) fanden sich bei Lehrlingen (Balzer & Frey, 2003) und bei Lehramtsstudierenden (Frey, 2008) keine praktisch bedeutsamen Geschlechtsunterschiede, im BIP keine Effekte des Alters (Hossiep & Paschen, 2003).

In den Validierungsstudien mit dem BIP (Hossiep & Paschen, 2003) gingen Durchsetzungsfähigkeit und Neurotizismus mittlere negative Korrelationen ein, Zusammenhänge mittlerer Stärke ergaben sich mit Extraversion, Verträglichkeit sowie Gewissenhaftigkeit – Ergebnisse, die im ISK (Kanning, 2009b) ähnlich, aber moderater ausfielen.

In Bezug auf die Effekte von Durchsetzungsfähigkeit sind auch die Befunde zu Ausbildungseffekten eher negativ, zu Berufserfolgsmaßen aber positiv. So korrelierten Maße für berufliches Entgelt, hierarchische Position und Arbeitszufriedenheit mit *Durchsetzungsstärke* im BIP (Hossiep & Paschen, 2003). Vergleichbare Ergebnisse fanden sich bei Hülshager et al. (2006). Im ISK (Kanning, 2009b) blieben die Korrelate zur Arbeitszufriedenheit und berufliche Beanspruchung bei Pflegekräften und Lehrkräften gering, waren aber zu Parametern der Arbeitsleistung als mittelgroß einzustufen.

3.4.5 Kooperation und Konfliktlösung

Die Fähigkeit zu Kooperation und ein lösungsorientiertes Konfliktverhalten gelten als bedeutsame Schlüsselkompetenzen in einer teamorientierten Arbeitswelt (BLK-DQR, 2013; Eilles-Matthiessen et al., 2002).

Kooperation bezeichnet die zielorientierte effektive Zusammenarbeit von Personen auf der Basis gemeinsamer Konventionen (vgl. Kiper & Mischke, 2008; Eilles-Matthiessen et al., 2002). Als Teamkompetenz wird sie als „*Disposition* (Potenzial) einer Gruppe bzw. ihrer Mitglieder verstanden, ausgehend von *bestimmten Input-bzw. Umfeldbedingungen* und mit Blick auf die *Erreichung einer bestimmten Gruppenleistung verständnisorientiert zu interagieren*“ (Gomez, 2009, S. 378; Hervorhebungen im Original). Kooperation misslingt bei Dominanz oder Passivität Einzelner, auf der Gruppenebene bei bloßer Koordination, Konkurrenz oder Wettbewerb. Die Fähigkeit zu kooperieren wird in Evaluationsbögen von Unterricht und Lehre operationalisiert (z.B. *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)* von Petermann und Petermann, 2006; *Fragebögen zum Klassenklima* des Institut für Qualitätsentwicklung, 2010; *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)* von Braun, 2008).

Konfliktlösung meint die Kompetenz, interpersonale Schwierigkeiten auf der Grundlage von Konfliktlösungsstrategien zu klären. Dazu gehört die Bereitschaft, bei Auseinandersetzungen die eigene Problemsicht sachlich zu erläutern, die Standpunkte anderer anzuhören und eine faire Lösung zu suchen und umsetzen, die die Interessen aller Beteiligten berücksichtigt (im Kontext Mediation: Montada & Kals, 2001). Auf der Personenebene unterscheidet Rahim (1992) Konfliktbewältigungsstile, die sich auf den beiden Dimensionen *Durchsetzung* und *Kooperation* anordnen lassen und die unterschiedlich funktional für die Konfliktlösung sind: *Integrating Style*, *Obliging Style*, *Dominating Style*, *Avoiding Style* und *Compromising Style*. Auf Gruppenebene zeigt sich ein dysfunktionaler Umgang mit Konflikten als Ausschluss störender Mitglieder (Mobbing), Unterdrückung von Minderheiten oder Allianzbildung (Marmet, 1998). Fragebögen zur Konfliktbewältigung sind im Kontext klinischer Fragestellungen (Böhm, 1993; Hentschel, Kießling & Wiemers, 1998) oder in der Arbeits- und Organisationspsychologie in Gebrauch (Zügner, 2005). In Modellen und Skalierungen zur Teamqualität finden sich Aspekte von Kooperation und Konfliktlösung in den verschiedenen Kontexten der Beziehungs- und Aufgabenorientierung effektiver Teams (Brodbeck & Maier, 2001; Kauffeld, 2004; Kauffeld & Frieling, 2001).

Die Untersuchung von *Kooperation* und *Konfliktlösung* erfolgt ohne direkten Rekurs auf umrissene Konstrukte aus der psychologischen Grundlagenforschung. Bezüge lassen sich herstellen zur Unterrichtsforschung (Kiper & Mischke, 2008), zu anwendungsbezogenen Publikationen der Sozialpsychologie (Auhagen & Bierhoff, 2003) und zur Teamforschung in der Personalpsychologie (Kauffeld, 2011; Marcus, 2011). Im Blick auf das Themenfeld fällt allerdings auf, dass sich der theoretische Status der betrachteten Kompetenzen als uneinheitlich darstellt. So werden sie als *kommunikative Kompetenzen* in einigen Forschungsprojekten mit sozialer Kompetenz gleichgesetzt und mehrdimensional mittels vergleichsweise etablierter psychologischer Konstrukte beschrieben. Im Rahmen der PISA-Studie 2000 wurden *Kooperation* und *Kommunikation* als soziale Basiskompetenzen mittels der Konstrukte *Perspektivenübernahme*, *Empathie*, *Unterstützungsverhalten* und *Verantwortungsübernahme* erhoben (Stanat & Kunter, 2001). Grob und Maag Merki (2001) unterscheiden in ihrem Indikatorensystem überfachlicher Kompetenzen *Selbstständigkeit*, *Verantwortungsübernahme* und *Zusammenarbeit* für den Kompetenzbereich *Soziale Kompetenzen - Kooperation*. Kiper und Mischke (2008) gliedern in ihrem heuristischen Modell kooperativer Kompetenz nach *inhaltsbezogenen* und *allgemeinen Kompetenzen für Kooperation*.

In der Ausbildung und später im Beruf benötigen angehende Erzieherinnen und Erzieher Kompetenzen im Bereich der Kooperation und Konfliktlösung beim Lernen in Lerngruppen, in der pädagogischen Praxis im Team (*Teamfähigkeit*), vor dem Hintergrund von Selbstbestimmung und Partizipation als konzeptueller pädagogischer Rahmen in pädagogischen Einrichtungen aber auch im alltäglichen Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf.

Relevante empirische Ergebnisse

In den Beurteilungsbögen der *smk*-Reihe werden Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit als Dimensionen sozialer Kompetenz unterschieden (Frey & Balzer, 2003; Frey, 2008; Frey & Balzer, 2009; Balzer, 2013). Für diese Kompetenzen sind auf der

Grundlage umfangreicher Erhebungen in verschiedenen Berufsgruppen keine nennenswerten Einflüsse des Geschlechts zu erwarten (Frey & Balzer, 2003; Frey, 2008; Lang, 2009). Geschlechts-, Alters- und Bildungseffekte fanden sich auch nicht bei funktionalen, in geringer Ausprägung allerdings bei dysfunktionalen Konfliktbewältigungsstrategien (Weisweiler, Zügner, Lukesch & Hammerl, 2006).

Das *Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP)* untersucht die soziale Kompetenz Teamorientierung als „das Interesse und die Bereitschaft, die eigene Person zugunsten der Zusammenarbeit in einem Team zurückzunehmen. Verbunden ist hiermit eine aktive Verantwortungsübernahme für den Fortschritt der Kooperation sowie die Bereitschaft, Teamentscheidungen mitzutragen und zu unterstützen“ (Hossiep & Paschen, 2003, S. 29). Zwischen Neurotizismus im NEO-FFI und Teamorientierung ergaben sich negative Korrelationen mittlerer Stärke, zwischen Extraversion und Teamorientierung – wie bei Grob und Maag Merki (2001) – positive. Die Zusammenhänge zu Verträglichkeit blieben als kleine Effekte unter den Erwartungen (Hossiep & Paschen, 2003). In einer Metaanalyse zur Teamleistung (Peeters, Van Tuijl, Rutte & Reymen, 2006) treten Verträglichkeit, Emotionale Stabilität und Gewissenhaftigkeit der Mitglieder als wichtige Persönlichkeitsfaktoren hervor.

Es gibt keine Hinweise auf bedeutsame Effekte von mit Kooperation und Konfliktlösung verwandten Konstrukten auf Ausbildungs- und Berufserfolgsmaße. Teamorientierung im BIP korrelierte nicht mit Studienerfolgsmaßen, keine oder nur geringe Effekte ergaben sich – wie auch bei Hülshager et al. (2006) – im Zusammenhang von Berufserfolgskriterien. Teamorientierte Menschen engagierten sich allerdings eher gesellschaftlich (Hossiep & Paschen, 2003). Kanning (2009b) untersuchte im *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK)* Kompromissbereitschaft und Konfliktfähigkeit als die beiden Handlungsalternativen, die einer Person im Konfliktfall zur Verfügung stehen. Nur wenige Ergebnisse der kriterienbezogenen Validierungsstudien zu den beiden Skalen des ISK drücken praktisch bedeutsame Effekte aus: Kompromissbereite Schülerinnen und Schüler und (BWL-) Studierende zeigten höhere Leistungen, Studierende gaben an, soziale Konflikte zufriedenstellend zu lösen. Konfliktbereite Studierende schätzten ihre Lebensqualität höher ein, berichteten von einer positiven Lebensorientierung, fühlten sich sozial integriert und im Studium weniger beansprucht (Kanning, 2009b).

3.5 Implikationen für die Studie

In Kapitel 3 wurde nach einer Befragung von Experten in Berufspraxis und Unterricht eine vorläufige Taxonomie berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen zusammengestellt. Tabelle 3.2 fasst die 11 personalen und interpersonalen Kompetenzen zusammen, die mit Lernkompetenzen (siehe Kap. 4) empirisch untersucht werden sollen. Die handlungsbezogen formulierten Kurzdefinitionen lassen Kontextualisierungen („während der Ausbildung“, „Mitschülerinnen und Mitschülern“) aus Formulierungsgründen weg.

Tabelle 3.2: Personale und interpersonale Kompetenzen mit Kurzdefinitionen

Überfachliche Kompetenz	Kurzdefinition (für den Kontext Fachschule)
Emotionale Stabilität	mit Stressoren ruhig und gelassen umgehen
Gewissenhaftigkeit	im Umgang mit Anforderungen verlässlich und korrekt sein
Selbstreflexion	über sich selbst und das eigene Verhalten nachdenken
Offenheit	Interesse an neuen Erfahrungen in der Ausbildung zeigen
Flexibilität	Ideen haben und sich an neue Situationen anpassen
Empathie / Perspektivenübernahme	die Gefühlslage und die Sichtweise anderer einnehmen
Prosozialität	Verhalten zeigen, das dem Wohl anderer dient
Toleranz	die Meinung und die Verhaltensweisen anderer achten
Durchsetzungsfähigkeit	für die eigene Meinung und Interessen eintreten
Kooperation	eigene Interessen mit denen anderer koordinieren
Konfliktlösung	bei Auseinandersetzungen kooperierend Lösungen finden

Diese erste Modellierung mit 11 personalen und interpersonalen Kompetenzen wurde im Verlauf von Kapitel 3 an den theoretischen und empirischen psychologischen Forschungsstand angebunden.

Im Hinblick auf die erste Zielsetzung der Studie, Fragebogenmodulen zur Messung überfachlicher Kompetenzen zusammenzustellen (siehe Kap. 8), erfolgte eine Darstellung ausgewählter Verfahren zur Messung personaler und interpersonalen Kompetenzen. Neben der fehlenden theoretischen Passung der zugrundeliegenden Konstrukte sprechen eine Reihe anderer Gründe gegen eine bloße Übernahme der etablierten Verfahren, um die ausgewählten berufsrelevanten überfachlichen personalen oder interpersonalen Kompetenzen zu messen.

Eine Reihe von Gründen sprechen gegen die Messverfahren aus der Persönlichkeitspsychologie. Die fünf Persönlichkeitsdimensionen im Big-Five-Modell erfassen Personmerkmale vergleichsweise global, nicht alle sind per se berufsrelevant (z.B. Extraversion) oder differenzieren für die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher nicht ausreichend (z.B. Verträglichkeit). Auf Facettenebene misst das Persönlichkeitsinventar vergleichsweise viele eng umrissene Merkmale, die oftmals nicht spezifisch mit dem Erzieherberuf in Beziehung zu bringen sind (z.B. Erlebnishunger, Bescheidenheit, Offenheit für Ästhetik, Leistungsstreben). Berth und Goldschmidt (2004) kritisieren an den Validitätsstudien am Beispiel des NEO-PI-R, die Untersuchungen erfolgten hauptsächlich an „(Psychologie-?) Studierenden, daher sind Frauen, jüngere und gebildete Personen in den verwendeten Stichproben überrepräsentiert“ (S. 98). Körner et al. (2002) liefern interessante Erkenntnisse bei der Anwendung des NEO-FFI bei einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe, deren Werte in allen Skalen deutlich von der Normstichprobe abwichen. Eine nicht geringe Anzahl der Items in Persönlichkeitsinventaren hätte die Mitarbeit der Studienteilnehmerinnen und Studienteilnehmer zudem sehr auf die Probe gestellt, weil der Bezug zu Ausbildung und Beruf völlig fehlt (einschlägige Itembeispiele bei Stemmler, Hagemann, Amelang und Bartussek, 2011; vgl. hierzu auch die Kritik bei Kanning, 2009c; Lang-von Wins, 2007; Roth, 2002).

Nicht nur für die Operationalisierung, sondern auch inhaltlich bedeutsam erweisen sich eher die Verfahren, die personale und soziale Kompetenzen berufsbezogen erfassen, selbst wenn

ihnen vereinzelt deutliche Mängel nachgewiesen werden können (Marcus, 2004; Scherp, 2010). Vor allem das *Inventar sozialer Kompetenzen* (ISK; Kanning, 2009a) kann für die Berufsgruppe herangezogen werden, während andere berufsbezogene Inventare in den Validierungsstudien eher personalpsychologische Fragen bei Führungskräften in den Vordergrund stellen. Berufsbezogene Verfahren haben im Gegensatz zu den berufsunspezifischen Persönlichkeitsfragebögen den Vorteil, dass überhaupt Studien zur kriterienbezogenen Validität (Studien- und Berufserfolgsmaße) vorliegen (Kanning, 2009c; Marcus, 2004; Muck, 2004).

Im Hinblick auf die weitere Zielsetzung der Studie, nämlich Bedingungen, Veränderungen und Effekte überfachlicher Kompetenzen während der fachschulischen Erzieherausbildung zu untersuchen (siehe Kap. 9 bis 12), wurden in Kapitel 3 empirische Ergebnisse zu den 11 personalen und interpersonalen Kompetenzen zusammengestellt. Der Überblick über den Forschungsstand erlaubt die Formulierung von Hypothesen zu den Bedingungen und Effekten der zu analysierenden überfachlichen Kompetenzen sowie zu Kompetenzveränderungen.

So ist nur für einen Teil der personalen und interpersonalen Kompetenzen davon auszugehen, dass sie von den Merkmalen der Lernenden beeinflusst werden. Konsistente Ergebnisse finden sich nur für die Bedingungsvariable Geschlecht, die sich bei Emotionaler Stabilität und Durchsetzungsfähigkeit zugunsten der Männer und bei Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Empathie, Prosozialität zugunsten der Frauen auswirken könnte.

Insgesamt werden die personalen und interpersonalen Kompetenzen als bedeutsame Prädiktoren für den berufspraktischen Teil der Ausbildung angenommen, erlauben allerdings nur im Falle von Gewissenhaftigkeit und Offenheit Vorhersagen über den Lernerfolg, wenn er unmittelbar nach der Ausbildung gemessen wird.

Aufgrund der curricularen Bedeutung und der damit verbundenen Förderung durch Lerngelegenheiten in einer reformierten handlungsorientierten Ausbildung muss von einem erkennbaren Aufbau personaler und interpersonalen Kompetenzen während der dreijährigen Erzieherausbildung ausgegangen werden. Dieser sollte über den Kompetenzaufbau hinausgehen, der sich in Längsschnittstudien für das junge Erwachsenenalter zeigt. Entsprechende empirische Befunde liegen allerdings nur für Emotionale Stabilität, Offenheit und Prosozialität vor.

Die zusammengefassten inhaltlichen Ergebniserwartungen zu personalen und interpersonalen Kompetenzen basieren allerdings bis auf wenige Ausnahmen nicht auf Studien, die die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher untersuchten.

4 Lernkompetenzen und selbstreguliertes Lernen

Soll selbstreguliertes Lernen als bedeutsame überfachliche Kompetenz für angehende Erzieherinnen und Erzieher untersucht werden, dann stellt sich eingangs die Frage, worin diese Berufsrelevanz eigentlich besteht. Im Gegensatz zu den personalen und interpersonalen Kompetenzen (Kap. 3) existieren in den Curricula zur Erzieherausbildung keine begründenden Ausführungen zu Lernkompetenzen, die über einen allgemeinen Hinweis auf die verbesserte Passung zwischen eigenständigen Lernformen während der Fachschulausbildung und den Weiterbildungsanforderungen in der späteren Berufstätigkeit hinausgingen (vgl. Kap. 2.3). Im Kontext empirischer Forschung findet sich logisch stichhaltig der Hinweis, dass Erzieherinnen und Erzieher die Unterstützung der Selbstbildung von Kindern nur gelingt, wenn sie als Modellperson auftreten und selbstreguliert lernen können (Bastigkeit, 2007; Frey, 1999c; Perels, 2009).

Selbstreguliertes Lernen stellt eine lernpsychologische Forschungsrichtung dar, die seit 40 Jahren unter leicht unterschiedlichen Begrifflichkeiten verschiedene Modelle, zahlreiche Komponenten selbstregulierten Lernens und ihre Erfassung und Überprüfung in empirischen Studien hervorbrachte (im kurzen Überblick bei Götz & Nett, 2011). Diesem mittlerweile in umfangreichen Sammelbänden strukturiert aufbereiteten Wissensbeständen (u.v.m. Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Landmann & Schmitz, 2007a; Schunk & Zimmerman, 2008; Straka, 2000) steht – wie auch im Bereich der personalen und interpersonalen Kompetenzen – m.W. im Grunde nur eine empirische Studie gegenüber, die das *Lernen* während der sozialpädagogischen Fachschulausbildung untersuchte, nämlich die Dissertationsstudie von Frey (1999c). Dieser Umstand macht erforderlich, den Forschungsstand zum Themenfeld selbstregulierten Lernens für die Untersuchungsgruppe dieser Studie aufzubereiten.

Nach einer einführenden Begriffsklärung in Kapitel 4.1 werden in Kapitel 4.2 die wichtigsten Modelle selbstregulierten Lernens dargestellt. Modelle selbstregulierten Lernens liefern begründete Taxonomien von Lernkompetenzen, so dass sich für die Untersuchung überfachlicher Kompetenzen – im Gegensatz zu den personalen und interpersonalen Kompetenzen in Kapitel 3 – Lernkompetenzen in Kapitel 4.3 auf einem deduktiven Wege ableiten lassen. In Kapitel 4.4 wird ein Referenzmodell für den empirischen Zugang zum selbstregulierten Lernen bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern entwickelt. Das Kapitel schließt in Kapitel 4.5 mit einem Ausblick auf die Planung der Studie.

4.1 Begriffsklärung

Hasselhorn und Gold (2013) definieren Lernen als „Prozess, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt“ (S. 37). Verbunden mit der kognitiven Wende in der Psychologie in den 1980er Jahren und forciert durch die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien zur Jahrtausendwende vollzog sich in der Unterrichtsforschung ein Perspektivwechsel von einem behavioristischen hin zu einem konstruktivistischem Lernverständnis (Hasselhorn & Gold, 2013) und vom effektiven Lehren hin

zum effektiven Lernen (Rolff, 2012; Schiefele & Pekrun, 1996). So erscheint es nur folgerichtig, dass im *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen* (Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen [AK-DQR], 2011) Lernkompetenz von der nun fachlich gebundenen Methodenkompetenz abgegrenzt und der personalen Kompetenz Selbstständigkeit zugeordnet wird: „Lernkompetenz ist die Fähigkeit, sich ein realistisches Bild vom Stand der eigenen Kompetenzentwicklung zu machen und diese durch angemessene Schritte weiter voranzutreiben“ (S. 9).

Mit Begrifflichkeiten wie aktives Lernen, autonomes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, selbstorganisiertes Lernen, eigenverantwortliches Lernen, selbstgesteuertes Lernen oder selbstreguliertes Lernen wird die Verknüpfung von Lernkompetenzen seitens des Lernenden erforscht. Ohne dass sich ein systematisch unterschiedlicher Gebrauch der Bezeichnungen in der einschlägigen Literatur verlässlich identifizieren ließe, führen die Begriffsnuancen implizit häufig dennoch zu inhaltlichen Akzentsetzungen (vgl. Buchholz, 2008).

Bezeichnungen wie *autonomes* oder *selbstbestimmtes Lernen* (*self-determined learning*) betonen eher den Handlungsspielraum und die von der lernenden Person selbst erbrachte Auswahl der einzelnen Elemente des Lernprozesses. In einer historischen Perspektive lässt sich selbstbestimmtes Lernen an das pädagogische Erziehungsziel der *Mündigkeit* und an reformpädagogische Bildungskonzepte rückbinden (Straka, 2005; Reinmann-Rothmeier, 2003). *Selbstgesteuertes Lernen* (*self-directed learning*) hebt stärker einen eigenständig zu gestaltenden Prozess hervor, betrifft also die Auswahl einzelner aufeinander folgender Lernkomponenten wie Lernziele, Lerninhalte, Lernstrategien, eine Lernzielkontrolle und die Auswahl personaler und materieller Umgebungsfaktoren. Die Bezeichnung *selbstreguliertes Lernen* (*self-regulated learning*) lässt die aus der Systemtheorie entlehnte Vorstellung zirkulärer Prozesse und die Korrektur von gewählten Lernkomponenten nach erwartungswidrigen Lernerfahrungen stärker in den Blick nehmen. Nach Straka (2005) finden sich die Bezeichnungen Selbstorganisation und Selbststeuerung eher in der Berufsbildung und in der Erwachsenenbildung, Selbstregulation ausschließlich in der Psychologie. Trotz des Kontextes der Studie in der Berufsbildung wird aufgrund der zu entwickelnden theoretischen Anbindung im Folgenden der Terminus *selbstreguliertes Lernen* bevorzugt.

Selbstreguliertes Lernen ist eine Form des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen, bei der Lerner sich selbstständig und eigenmotiviert Ziele setzen sowie eigenständig Strategien auswählen, die zur Erreichung dieser Ziele führen, und durch Bewertung von Erfolgen bezüglich der Reduzierung der Ist-Soll-Differenz Ziele und Aktivitäten im Hinblick auf eine Erreichung des Soll-Zustandes prozessbegleitend modifizieren und optimieren. (Götz & Nett, 2011, S. 146; Hervorhebung im Original)

Trotz der Anbindung an Systemmodelle wird selbstreguliertes Lernen nicht neutral, sondern auch bewertend verwendet. So fragen Deci und Ryan (2000) nach dem Selbst beim Selbstregulierten Lernen und kommen zu der Einschätzung, dass es ein intrinsisch motiviertes Selbst sein muss: „As such, when learning is intrinsically motivated it is self-directed“ (S. 88). Die Regulation des Lernprozesses beinhaltet nach Boekaerts (1999) die Möglichkeit der Auswahl verschiedener Strategien: „The perceptions of choice is a critical aspect of self-regulated learning“ (S. 448). Zimmerman (2000b, S. 229) unterscheidet „high level functioning“ und „low

level functioning“, wobei mit ersteren positive Ergebniserwartungen verknüpft sind und mit letzteren negative. Proaktive Methoden kennzeichnen erfolgreiches Lernen, reaktive Methoden führen zu weniger Erfolg (Zimmerman, 2000b; Überlegungen zur impliziten Bewertung selbstregulierten Lernens siehe auch bei Artelt, 2000a). Obgleich sich die Verwendung von Begriffen im Forschungsfeld offensichtlich unterscheidet, werden eine Reihe konzeptueller Gemeinsamkeiten evident.

Als wichtige *Funktionsbereiche* selbstregulierten Lernens gelten motivationale, volitionale, kognitive und metakognitive Komponenten, die in unterschiedlichen Modellierungen einer empirischen Überprüfung zugänglich gemacht werden (siehe ausführlich in Kap. 4.3).

Theoretischer und didaktischer Bezugsrahmen selbstregulierten Lernens stellen die *Systemtheorie* und der *Konstruktivismus* dar. Lernende werden als selbstreferentielle, autopoietische Systeme verstanden, die Lernangebote strukturdeterminiert, d.h. in Abhängigkeit von vorherigen Erfahrungen, zur Rekonstruktion ihres kognitiven Systems nutzen (Reinmann-Rothmeier, 2003; Simons, 2000; Werning, 1998). „Lernen als Konstruktion von Wissen“ (Haselhorn & Gold, 2013, S. 62) charakterisiert ein Verständnis von Lernen, das von einem behavioristischen oder auch informationstheoretischen Lernbegriff abgrenzt wird. Wolf und Seifried (2010) ordnen 24 Lehr-Lernansätze zwischen *erstens* den Polen Behaviorismus und Endogener Konstruktivismus und *zweitens* dem Grad der Selbst- oder Fremdsteuerung an.

Zum Konsens gehört nämlich auch, die Autonomie beim selbstbestimmten, selbstgesteuerten oder selbstregulierten Lernen nicht als absolute, sondern als *relative Unabhängigkeit von anderen Personen* zu betrachten. Schiefele und Pekrun (1996) konzipieren Selbst- und Fremdsteuerung als die beiden Pole eines Kontinuums, auf dem jede Unterrichtsmethode mit einem unterschiedlichen Mischungsverhältnis an Anteilen der Selbst- und Fremdsteuerung vertreten sein kann. Simons (2000) siedelt selbstgesteuertes Lernen (self-directed learning) zwischen angeleitetem Lernen (guided learning) und Erfahrungslernen (experiential learning) an. Beim angeleiteten Lernen entscheidet die Lehrperson über Ziele, Lernstrategien, Leistungsmessung und gerechte Rückmeldung. Beim anderen Extrem, dem Erfahrungslernen, ist das Lernen ein Nebeneffekt dessen, was man gerade tut und hängt von vielen Zufälligkeiten ab. Beim selbstgesteuerten Lernen steht wie bei angeleitetem Lernen der Lernprozess im Mittelpunkt, allerdings entscheiden die Lernenden selbst über Lernziele in Abhängigkeit von lebensweltlichen Anforderungen, planen, organisieren, reflektieren und überprüfen ihr Lernen selbst. Jede der drei Lernformen ermöglicht prinzipiell Selbststeuerung, wenn der Lernende bestimmte Fähigkeiten einbringt. Diese sind beispielsweise eine Offenheit für neue Erfahrungen, das Erkennen von Freiräumen, die Artikulation des Wunsches nach Selbstregulation oder auch die Bitte um Unterstützung (Prenzel, 1993; Simons, 2000; Götz & Nett, 2011).

Die Vorstellung, dass erst für jugendliche Schülerinnen und Schüler der autonome Rückgriff auf verschiedene Lernstrategien effizient möglich ist und selbstreguliertes Lernen die *typische Lernform Studierender oder Erwachsener* darstellt (Gruber & Harteis, 2008), wird durch verschiedene Theorien und empirische Ergebnisse gestützt. In ihrem Überblick verweist Artelt (2000a) auf Stufenmodelle kognitiver Kompetenzen und empirische Nachweise einer sukzessiven, altersabhängigen Nutzung einzelner Lernstrategien. In der Entwicklungstheorie von

Jean Piaget muss für die gelingende Koordination einzelner Elemente selbstregulierten Lernens das Stadium der formalen Operationen erreicht sein. Hasselhorn und Gold (2013) postulieren eine Strategiereife erst nach der Überwindung von Mediationsdefizit, Produktions- und Nutzungsdefizit und den damit verbundenen Hilfen durch Lehrende. Im Gegensatz zu dieser durch Reifungsvorgänge bestimmten Vorstellung von der Effizienz selbstregulierten Lernens hat sich mittlerweile die Einschätzung durchgesetzt, die Entwicklung selbstregulierten Lernens auch bei Kindern zu untersuchen (Lockl & Schneider, 2002; Suchodoletz et al., 2014; Wernke, 2013), um bedeutsame Komponenten selbstregulierten Lernen bereits im frühen Kindesalter zu fördern (Perels, Merget-Kullmann, Wende, Schmitz & Buchbinder, 2009).

Die Einbettung selbstregulierten Lernens in eine lernpsychologische Forschungstradition führt zu einer Abkehr von dispositionellen Konstrukten hin zu der *Annahme einer prinzipiellen Veränderbarkeit* der Zugänge zum Lernen. Bei Wild (2000) findet sich beispielsweise der gehäufte Nachweis einer Abhängigkeit des Einsatzes der Lernstrategien von Situationsvariablen (z.B. von der Art der Aufgabe, von der der Bildungsinstitution). In einem verbreiteten Begriffsverständnis werden kognitive Stile oder Lerntypen auf einem dispositionellen Pol und Lernstile, Lernstrategien und Lernorientierungen dagegen auf dem anderen Pol einer eher situativen Begründung eingeordnet (im Überblick bei Creß, 2006).

Der Terminus „Lernstrategie“ bezeichnet kein präzise definiertes Konstrukt, sondern vielmehr ein grob umrissenes Konzept, dessen gemeinsame Basis die Beschreibung kognitiver und verhaltensbezogener Lernaktivitäten („Lernformen“, „Lernstile“, „Lernfertigkeiten“) bildet. (Wild & Schiefele, 1994, S. 185)

In diesem Sinne ist für selbstregulierten Lernens bzw. für die Komponenten selbstregulierten Lernens (siehe Kap. 4.3) der Kompetenzbegriff nutzbar (vgl. Kap. 2). Auch bei Götz und Nett (2011) oder bei Pickl (2004) findet sich der Hinweis, dass für die Förderung selbstregulierten Lernens eine Kompetenzorientierung dienlich ist. Für die Trainingskonzeption unterscheidet Pickl (2004) verschiedene Teilkompetenzen einer Selbstregulationskompetenz (z.B. Zielsetzungskompetenz, Modifikationskompetenz; Kompetenzprofil bei Pickl, 2004, S. 42).

Nimmt man die Nennung selbstregulierten Lernen in (fachschulischen) Curricula (vgl. Kap. 2.3.2), die zahlreichen Trainingskonzepte (z.B. Landmann & Schmitz, 2007a) und förderorientierten Publikationen (Brunstein & Spörer, 2006; Perels, 2011; Wild, 2003) zum Maßstab, dann entsteht der Eindruck, selbstreguliertes Lernen sei in der Schul- und Berufsbildungspraxis angekommen.

4.2 Modelle selbstregulierten Lernens

Für die zahlreichen Modelle selbstregulierten Lernens (aufgelistet z.B. bei Götz & Nett, 2011) lassen sich zwei Modellgruppen unterscheiden. Schicht-, Struktur- oder Hierarchiemodelle (Kap. 4.2.1) legen vorrangig die Unterscheidung verschiedener Regulationsebenen nahe, Prozess- oder Phasenmodelle (Kap. 4.2.2) akzentuieren den zeitlichen Ablauf und die Rückkopplungsprozesse beim selbstregulierten Lernen (Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009).

4.2.1 Schicht-, Struktur- oder Hierarchiemodelle

Unter der Bezeichnung *Drei-Schichten-Modell selbstregulierten Lernens* wurde von Boekaerts (1999) eine Konzeption vorgelegt, die seither vielfach zitiert wird. Boekaerts Schichtenmodell stellte beispielsweise die theoretische Grundlage für die Untersuchung selbstregulierten Lernens in der PISA-Studie 2000 dar (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001).

In der innersten von drei Schichten wird die Regulation des Verarbeitungsmodus verortet, die mittels kognitiver Lernstrategien erfolgt. In einer mittleren Schicht wird die Regulation des Lernprozesses mittels metakognitiver Lernstrategien und in einer äußeren Schicht die Regulation des Selbst durch die Wahl von Zielen und Ressourcen unterschieden. Die grafische Darstellung mittels dreier sich vollständig überlagernder Ellipsen unterschiedlicher Größe weist auf die Abhängigkeit innerer Schichten von weiter außen gelagerten Schichten hin (Modell-darstellung bei Boekaerts, 1999, S. 449).

Grundlage dieses Modells stellen eine Reihe von Forschungsarbeiten seit den 1970er Jahren dar, die ermöglichten, Komponenten selbstregulierten Lernens zu identifizieren, zu klassifizieren und mittels Fragebogen zu erheben. Eine ausführliche Darstellung der Anfänge der Lernstrategieforschung in den Approaches-to-learning-Ansätzen der Arbeitsgruppen von Ference Marton (Schweden), Gordon Pask (Großbritannien), Noel Entwistle (Großbritannien) und John Biggs (Australien) seit den 1970er Jahren sowie der kognitionspsychologischen Konzepte der Forschungsgruppen um Claire Ellen Weinstein (USA) und Paul Pintrich (USA) seit den 1980er Jahren findet sich u.a. bei Wild (2000), Artelt (2000a) oder Straka (2005), eine systematische Übersicht der Begriffsdifferenzierung bei Wernke (2013).

Im Rahmen der berufspädagogischen Forschung stellt vereinzelt das *Zwei-Schalen-Modell* von Nenninger (1996) das Referenzmodell dar. Wie bei Boekaerts subsummiert die äußere Schale motivationale Konstrukte, die der Bedarfsbestimmung dienlich sind. Die innere Schale bezieht sich auf verschiedenste Lernstrategien, Aspekte der Handlungskontrolle und der Evaluation (Nenninger, Straka, Spevacek & Wosnitza, 1996). Frey (1999c) nutzt diese Modellierung selbstgesteuerten Lernens und die verfügbaren Skalen für die m. W. einzige Untersuchung überfachlicher Kompetenzen bei Erzieherinnen und Erzieher. Bei Straka (2005) wird die Entwicklung hin zum *Mehrdimensionalen Strukturmodell des Handelns* dargestellt.

4.2.2 Phasen- oder Prozessmodelle

Typisch für Phasenmodelle ist die Modellierung des Lernprozesses in einer zeitlichen Abfolge, der Terminus Prozessmodelle drückt eher die Anlehnung an kybernetische Regelkreise aus.

In der Forschungsgruppe um Boekaerts hat Simons (2000) 45 kognitive, affektive und metakognitive Aufgaben in drei Phasen des Lernprozesses unterschieden. Zu den vorbereitenden Lernfunktionen (preparatory learning functions) gehören u.v.m. das fehlende Wissen zu identifizieren oder Vorwissen zu aktivieren (kognitive Vorbereitung), Selbstbewusstsein aufzubauen oder sich zu motivieren, um mit dem Lernen beginnen zu können (affektiv) sowie die passenden Lernstrategien auszuwählen und sich am Lernziel zu orientieren (metakognitiv). In der zweiten Phase der Ausführung (executive learning functions) sind die Auswahl von Informati-

onen oder das Nachdenken und Anwenden des Gelernten wichtig (kognitive Ausführung), das Dranbleiben oder das Aufrechterhalten von Neugier (affektiv) sowie das Beobachten des Lernprozesses und der Ergebnisse (metakognitiv). Abgeschlossen wird der Lernprozess (closing learning functions) durch das Bewusstwerden des neuen Wissens und der Anwendungsmöglichkeiten (kognitiver Abschluss), durch Belohnungs- und Attributionsprozesse (affektiv) sowie durch Evaluations- und Reflexionsprozesse (metakognitiv) (Modelldarstellung bei Simons, 2000, S. 158f).

Auch Pintrich (2000) entwickelte eine zeitliche Abfolge der Selbstregulation beim Lernen. Er unterscheidet die Phasen 1. Voraussicht, Planung und Aktivierung (forethought, planning, activation), 2. Selbstbeobachtung (monitoring), 3. Kontrolle (control) und 4. Reaktion und Reflexion (reaction, reflection). Diesen Phasen der Regulation sind Lernaktivitäten aus vier Bereichen der Regulation zugeordnet: kognitive, motivational/affektive, verhaltensbezogene und kontextbezogene Regulationsaktivitäten (Modelldarstellung S. 454; vgl. hierzu die modifizierte Darstellung bei Landmann et al., 2009, S. 53).

Stärker als die bisher skizzierten Modelle über Lernphasen betonen Modelle, die in Anlehnung an den triadischen Ansatz von Albert Bandura entwickelt wurden (dargestellt bei Konrad, 2005) den Regulationsprozess und den zirkulären Charakter des Lernens. Abgeschlossene Lerneinheiten werden dahingehend betrachtet, dass sie Auswirkungen auf neu zu initiiierende Lerneinheiten haben bzw. neu zu initiiierende Lerneinheiten gelten als von vorherigen beeinflusst.

Zimmerman (2000a, 2000b, 2002) unterscheidet vor dem Lernen die Phase der Voraussicht (Forethought Phase), in der Aufgabenanalyse und Selbstmotivierung wichtig sind, während des Lernens die Ausführungsphase (Performance Phase) mit Selbstkontrolle und Selbstbeobachtung und nach dem Lernen die Selbstreflexionsphase (Self-Reflection-Phase) für Selbstbeurteilung und Selbstreaktionen. Im Modell werden die Phasen vor dem Lernen, während des Lernens und nach dem Lernen in einem zirkulären Prozess verbunden (Modelldarstellung z.B. bei Zimmerman, 2002, S. 67).

Referenzpunkt für die Planung der vorliegenden Studie stellt genau aus diesen Gründen der besten Passung mit der systemischen Grundannahme der Zirkularität (vgl. Kap. 4.1) das Prozessmodell selbstregulierten Lernens dar, wie es von Schmitz (2001), Schmitz und Schmidt (2007), Schmitz, Landmann und Perels (2007) in Anlehnung u.a. an Bandura und an Zimmerman entwickelt und einer umfangreichen empirischen Überprüfung zugeführt wurde (Landmann & Schmitz, 2007a). Das Prozessmodell selbstregulierten Lernens versteht sich als „Modell für alltägliche Lernprozesse“ (Schmitz, 2001, S. 182) und wird in der Regel auf zeitlich eng umrissene Lerneinheiten wie Hausaufgaben oder extra- oder intracurriculare Trainings übertragen. Dabei wird selbstreguliertes Lernen in die präaktionale, aktionale und postaktionale Phase unterteilt.

In der präaktionalen Phase führen Aufgaben- und Situationsanalyse zur Einschätzung der personalen Bedingungen für die Aufnahme einer Aufgabe. In der aktionalen Phase steht der Einsatz kognitiver, metakognitiver und ressourcenbezogener Strategien im Vordergrund, um den Lernstoff kognitiv zu erfassen, die Erarbeitung mittels metakognitiver Strategien in einer ef-

fektiv genutzten Lernzeit zu optimieren und beim Lernen beständig dran zu bleiben. In der postaktionalen Phase wird das Lernergebnis reflektiert, emotional und kognitiv bewertet. Bei einem erwartungswidrigen Ergebnis kommt es zu Anpassungsleistungen mit Auswirkungen auf die nächste selbstregulierte Lerneinheit. Für den zirkulären Prozess werden Bedingungshypothesen zwischen den drei Lernphasen postuliert. Modelldarstellungen finden sich bei Schmitz (2001, S. 183) und bei Schmitz & Schmidt (2007, S. 12).

Als Referenzmodell für die Planung der Studie erlaubt das Prozessmodell selbstregulierten Lernens der Arbeitsgruppe um Schmitz – wie auch andere Struktur- oder Phasenmodelle – zum einen eine begründete Taxonomie von Lernkompetenzen für selbstreguliertes Lernen, so dass sich Lernkompetenzen (im Gegensatz zu den personalen und interpersonalen Kompetenzen in Kapitel 3) auf einem deduktiven Wege ableiten lassen (vgl. Kap. 4.3). Zum anderen ermöglicht es eine Betrachtung der gesamten Ausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation, indem die Modellanwendung – um einige Bedingungen selbstregulierten Lernens ergänzt – auf zeitlich länger andauernde Lerneinheiten ausgeweitet wird (vgl. Kap. 4.4).

4.3 Komponenten selbstregulierten Lernens

Im folgenden Kapitel werden motivationale, kognitive, metakognitive und volitionale Lernkompetenzen (Kap. 4.3.1. bis 4.3.4) dargestellt, die bedeutsam sind, damit sich selbstreguliertes Lernen entwickeln kann. Dazu werden die einzelnen inhaltlich zusammengefassten Teilkompetenzen kurz begrifflich gefasst und theoretisch eingeordnet. Weil Studien zum Lernverhalten in der Untersuchungsgruppe angehender Erzieherinnen und Erzieher völlig fehlen, werden Studien an jungen Erwachsenen in Schule, Studium oder Berufsausbildung ergänzt. Die relevanten empirischen Ergebnisse werden dann jeweils *zusammen* für alle motivationalen, kognitiven, metakognitiven oder volitionalen Teilkompetenzen aufgeführt, um den Forschungshintergrund kompakt umreißen zu können. Die Gliederung der Forschungsergebnisse orientiert sich wie in Kapitel 3 an der Analyse von Veränderungen, von Bedingungen und von Effekten überfachlicher Kompetenzen.

4.3.1 Motivationale Lernkompetenzen

Zu den Ressourcen, die eine impulsgebende Wirkung haben und schwerpunktmäßig der präaktionalen Phase des Lernens zugeordnet werden, gehören psychologische Konstrukte wie Interesse, Zielorientierung, Selbstwirksamkeit und Motivation. Motivationale Lernkompetenzen werden im Rahmen elaborierter Theorien erforscht (im Überblick z.B. Dresel & Lämmle, 2011; Fries, 2006; Hofer, 2004; Krapp, 2004; Schiefele, 2009).

Der folgenden Darstellung sei allgemein vorangestellt, dass motivationalen Komponenten als Prädiktoren selbstregulierten und erfolgreichen Lernens eine hohe Bedeutung zugesprochen wird. Dies erfolgt durch die häufig anzutreffende Annahme einer Disposition und durch die theoretische Zuordnung zur präaktionalen Phase, am (vermeintlichen) Beginn des Lernprozesses, was den zirkulären Charakter des Selbstregulationsprozesses und die Wirkung voran-

gegangener Lerneinheiten auf nachfolgende Lerneinheiten zugunsten veralteter linearer Denkmodelle in den Hintergrund rückt. Für die konsequente Einbettung in Modelle selbstregulierten Lernens ist deshalb auch für motivationale Konstrukte von einer prinzipiellen Einflussbarkeit auszugehen (vgl. hierzu auch die Bedingungen selbstbestimmter Motivation in Kap. 5.2.2).

Interesse

Interesse kennzeichnet eine „herausgehobene Beziehung einer Person zu einem Gegenstand“ (Krapp, 2010, S. 312), was als situationales Interesse durch Lernanreize in der Umgebung (z.B. durch eine lebensweltorientierte Vermittlung) oder als individuelles Interesse durch eine Verhaltensdisposition erklärt werden kann (Schiefele, 2009). Der emotionale Aspekt von Interesse weist eine große Nähe zu positiven Lernemotionen auf, der kognitive Aspekt bezeichnet eine hohe subjektive Wertschätzung des Lerngegenstandes (Krapp, 2010). Wird hingegen der intrinsische Charakter von Interesse fokussiert, fällt die Abgrenzung zu selbstbestimmter Motivation schwer (Schiefele, 2009). Interesse stellt keine Bedingung selbstregulierten Lernens dar, vermindert allerdings die Bedeutung der Zielorientierung in der präaktionalen Phase (Hidi & Ainley, 2008).

Im Berufsbildungsbereich kann das Interesse am Beruf von dem Interesse an der Ausbildung unterschieden werden:

Auf einer sehr allgemeinen Betrachtungsebene bezeichnet das Ausbildungsinteresse das *Insgesamt der ausbildungsbezogenen Präferenzen und Neigungen*. Hier beschreibt das Interesse eine generelle intrinsische bzw. interessenorientierte motivationale Einstellung gegenüber der Gesamtheit des in der Berufsausbildung behandelten Lernstoffs, die als generelles Ausbildungsinteresse bezeichnet werden kann. (Lewalter, Wild & Krapp, 2001, S. 12; Hervorhebung im Original)

Eine Operationalisierung im höheren Bildungsbereich stellt der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) von Schiefele, Krapp, Wild und Winteler (1993) dar.

In der Berufsbildung allgemein und insbesondere im Erzieherberuf, der gesellschaftlich keine ausgeprägte Wertschätzung erfährt, ist ein hohes *Berufsinteresse* mit entsprechender impulsgebender Wirkung für die Aneignung der Ausbildungsinhalte zu erwarten. Das Wissen um die Nachteile im Beruf wie schlechte Bezahlung, wenig Aufstiegschancen, teilweise Schichtarbeit, hohes Risiko psychischer Probleme (siehe dazu Schreyer, Krause, Brandl, & Nicko, 2014; Jungbauer, 2013; Viernickel & Voss, 2013) können nur durch ein ausgeprägtes Berufsinteresse kompensiert werden. Unterrichtende an Fachschulen wissen, dass das Interesse an den einzelnen Ausbildungsinhalten unterschiedlich ausfällt: Allgemeinbildende Inhalte gelten als weniger interessant als berufsbildende Inhalte. Unter den berufsbildenden Inhalten finden sozialwissenschaftliche Themen das größte Interesse.

Ziele und Zielorientierung

In Rahmenmodellen selbstregulierten Lernens wird der Orientierung an Zielen eine herausragende Rolle zugeschrieben. Bei Pintrich (2000) gehört sie zu den grundlegenden Annahmen von Modellen selbstregulierten Lernens:

All models of regulation assume that there is some type of criterion or standard (also called goals or reference value) against which comparisons are made in order to assess whether the process should continue as is or if some type of change is necessary. (S. 452)

Im Gegensatz zu Zielen sind Zielorientierungen „dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte Zielüberzeugungen“ (Köller & Schiefele, 2010, S. 959). Letztere können als Dispositionen identifizierbar sein, die in Leistungssituationen relevant werden, aber auch durch situationsspezifische Merkmale der Lernumgebung (z.B. eine Wettbewerbssituation) ausgelöst werden. In der Zielforschung hat sich unter verschiedenen Bezeichnungen (dargestellt bei Schiefele, 2009) eine Unterscheidung in eine Lernzielorientierung und in eine Leistungszielorientierung bestätigt, je nachdem, ob als Resultat von Lernen das Verstehen und das Bewältigen der Aufgabe im Vordergrund steht oder aber das Konkurrieren und leistungsmäßige Übertreffen anderer. Zimmerman (2008a) zufolge ist die Zielsetzung vor dem Lernen für proaktiv Lernende bedeutsamer als für reaktiv Lernende, die ihre eher allgemeinen Ziele erst nach dem Lernen reflektieren. Ziele, die für selbstregulatorische Prozesse förderlich sind, haben folgende Merkmale: Spezifische Ziele sind günstiger als globale, proximale sind besser als distale, kurzfristige Ziele dienen langfristigen, kongruente Ziele erzeugen keine Konflikte, herausfordernde und selbstgesetzte oder akzeptierte Ziele sind wirksamer, eine Lernzielorientierung sollte einer Leistungszielorientierung vorangehen.

Im Vergleich zu Hochschule und Universität stellt der Unterricht an einer Fachschule weniger Anforderungen an eine stringente Zielsetzung. Aufgrund des angenommenen hohen Interesses an der Ausbildung und an den sozialwissenschaftlichen Ausbildungsthemen ist eine Lernzielorientierung wahrscheinlich, weil diese Haltung auch als „pädagogisch wertvoll“ vermittelt wird. Leistungsziele erhalten in einem Beruf, in dem es mehr Stellen als Bewerberinnen und Bewerber gibt, eine eher nachrangige Bedeutung, was in besonderem Maße für Männer in der Ausbildung gilt. Relevant sind sie allerdings für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die nach der Erzieherausbildung ein (Hochschul-) Studium aufnehmen oder diese Option zumindest nicht ausschließen möchten.

Selbstwirksamkeit

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung (self-efficacy) geht auf die sozial-kognitive Theorie von Albert Bandura zurück (dargestellt z.B. von Pajares, 2008). Sie kann definiert werden als „subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungen auf Grund eigener Kompetenzen bewältigen zu können“ (Jerusalem, 2005, S. 438) und muss abgegrenzt werden von Ergebniserwartungen über den Ausgang einer Lernhandlung. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ermöglicht, in verschiedenen Lebensbereichen Barrieren zu überwinden und mit Konflikten und Problemen kompetent umzugehen, die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung bezieht sich auf die Wirksamkeitserwartung beispielsweise in der Schule, im Studium oder in sozialen Interaktionen. Skalen zur Messung allgemeiner oder bereichsspezifischer Selbstwirksamkeitserwartungen finden sich beispielsweise bei Schiefele und Moschner (1997; dargestellt in Bildat, 2005), Schwarzer und Jerusalem (1999) und Beierlein, Kovaleva, Kemper & Rammstedt (2012). In einem salutogenetischen Zugang übertrug Többen (2008) das Konzept auf die Sozialassistenten- und Erzieherausbildung.

Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung sind Bewältigungserfahrungen im Vergleich zu bisherigen eigenen Leistungen (individuelle Bezugsnorm) oder im Vergleich zu Leistungen anderer (soziale Bezugsnorm), absichtliche oder unabsichtliche Informationen bedeutsamer Anderer (Eltern, Lehrer, Peers) sowie allgemein eine bewältigungsoptimistische Einstellung bzw. positive Grundstimmung (Pajares, 2008). Die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern kann durch Kompetenzerlebnisse (Köller & Möller, 2010) und ein individuell positiv erlebtes Klassenklima (Satow & Schwarzer, 2003) gefördert werden.

Hohe Wirksamkeitserwartungen können die Bewältigung schwieriger Ausbildungsphasen erleichtern, die sich in wechselnden Ausbildungssituationen an verschiedenen Lernorten während der dreijährigen Ausbildung ergeben können. In einer heterogen zusammengesetzten Klasse mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlichster Vorbildung (von handwerklich ausgebildeten Quereinsteigerinnen und -einsteigern bis zu Studienabbrecherinnen und -abbrechern) sind höchst unterschiedliche Ausprägungen schulischer Selbstwirksamkeitserwartung wahrscheinlich. Die hohe Praxisnähe der Ausbildung und die in der Regel vielfältigen Praxiserfahrungen der Fachschülerinnen und -schüler vor der Aufnahme der Erzieherausbildung führen zu hohen Wirksamkeitserwartungen für die praktische Ausbildungsphase.

Motivation

Die Rückführung von Handeln auf überdauernde Dispositionen wird als Motive, die situationale oder habituelle Begründung als Motivation bezeichnet. Eine weitere traditionelle Systematisierung motivationaler Kompetenzen führt zu der Unterscheidung in eine extrinsische und eine intrinsische Lernmotivation, je nachdem, ob die anvisierten angenehmen Konsequenzen der Lernhandlung außerhalb oder innerhalb der Lernhandlung liegen (Schiefele, 2009). In einem modernen Verständnis von Motivation wird die Einschränkung auf eine bloße Initiierung einer Handlung überwunden. Dresel und Lämmle (2011) definieren: „*Motivation* ist ein psychischer Prozess, der die Initiierung, Steuerung, Aufrechterhaltung und Evaluation zielgerichteten Handelns leistet“ (S. 81; Hervorhebung im Original). In diesem Verständnis sind motivationale und volitionale Kompetenzen (siehe Kap. 4.3.2) verknüpft.

Unter den verschiedenen Motivationstheorien (zusammengefasst bei Dresel & Lämmle, 2011) hat die Typisierung von Motivationsstufen in der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2008) eine herausragende Bedeutung erlangt. Sie postuliert sechs Motivausprägungen, nämlich Amotivation (Non-Regulation), vier unterschiedliche externe Motivlagen (External Regulation, Introjected Regulation, Identified Regulation, Integrated Regulation) und intrinsische Motivation (Intrinsic Regulation). Die extrinsischen Motivlagen drücken eine zunehmend höhere Selbstbestimmung der Lernenden aus: Die externe Regulation („Handeln aufgrund von äußerem Druck“) und die introjizierte Regulation („Internalisierung eines Handlungsziels ohne Identifizierung“) gelten als external-fremdbestimmt, die identifizierte Regulation („Identifizierung mit einem Handlungsziel, aber vorhandene Konflikte mit anderen Zielen“) und integrierte Regulation („Identifizierung mit einem Handlungsziel ohne Konflikte mit anderen Zielen“) als external-selbstbestimmt (alle Definitionen aus Schiefele, 2009, S. 159).

Der Internalisierungsprozess erfolgt entwicklungsbedingt, kann bei Motivationsstörungen aber auch durch gezielte Förderung unterstützt werden. Autonomieunterstützung, Kompe-

tenzunterstützung und die Soziale Eingebundenheit sind Merkmale der Lernumgebung, die eine zunehmende Selbstbestimmung von Lernenden ermöglichen, weil sie grundlegende Bedürfnisse (Basic Needs) Lernender erfüllen (siehe ausführlich auch Kap. 5.2.2).

Nach Krapp (2004) kann durch die Selbstbestimmungstheorie die einfache Gegenpoligkeit in Motivationstheorien überwunden werden. Die Selbstbestimmungstheorie liefert zudem ein Rahmenmodell, um die (pädagogische) Kontextabhängigkeit der Lernmotivation besser zu berücksichtigen. Eine mehrstufige Fragebogenkonstruktion und -validierung für Schule und Studium liegt von Müller, Hanfstingl und Andreitz (2007) und dann von Thomas und Müller (2011) vor.

Relevante empirische Ergebnisse zu den motivationalen Lernkompetenzen

Aufgrund sich überschneidender Begrifflichkeiten (Pekrun, 2011; Hofer, 2004) können für die motivationalen Teilkompetenzen ähnliche empirische Ergebnisse für jugendliche und erwachsene Schülerinnen und Schüler in Allgemein- und Berufsbildung zusammengefasst werden.

Schülerinnen und Schüler schätzen sich am häufigsten als selbstbestimmt motiviert ein (Buff, 2001; Müller et al., 2007; Müller & Palekcic, 2005; Thomas & Müller, 2011). In höheren Schulklassen oder gegen Ende der Ausbildung nehmen extrinsische Anteile in den angegebenen Motiven zu, was mit dem äußeren Druck vor Prüfungen erklärt werden kann (Buff, 2001; Maag Merki, 2007). Längsschnittliche Erhebungen zum Verlauf von Interesse, Motivation und Selbstwirksamkeit dokumentieren vielfach eine gleichbleibende Ausprägung oder sogar eine Abnahme im Verlauf der Schul-, Studien- oder Ausbildungszeit (Maag Merki & Leutwyler, 2006; Messmann & Mulder, 2009; Müller & Palekcic, 2005; Nüesch & Metzger, 2010; Schiefele, 2009; Satow & Schwarzer, 2003). Dieses erwartungswidrige Ergebnis kann nach Schiefele (2009) mit Unterrichtserfahrungen begründet werden, in denen Autonomiebedürfnisse ignoriert werden und die Relevanz der Unterrichtsinhalte nicht vermittelt wird. Zudem entwickeln Schülerinnen und Schüler mit zunehmendem Alter Interessenschwerpunkte, die mit Schule nicht vereinbar sind.

Die *Bedingungsanalyse* in empirischen Studien ergibt folgendes Bild. Geschlechtsunterschiede werden besonders für Selbstwirksamkeit angenommen. Nach Pajares (2008) haben Männer im Forschungsüberblick zum selbstregulierten Lernen bei gleicher Leistung eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen. Landmann (2005) fasst Studien zur Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeitserwartung für Berufserfolg und die Überwindung von Barrieren im Berufsleben zusammen und betont dabei auch geschlechtsspezifische Unterschiede. So berichteten Männer von hohen Selbstwirksamkeitserwartungen unabhängig von der Geschlechtsspezifität des Berufs, Frauen in Abhängigkeit von frauenspezifischen Berufen. In den Validitätsuntersuchungen der *Allgemeinen Selbstwirksamkeit Kurzskala* (ASKU) von Beierlein et al. (2012) mit im Durchschnitt älteren Probanden und Probandinnen zeigten sich allerdings keine Geschlechtseffekte, partiell negative Alterseffekte und nur schwache Zusammenhänge mit hoher Bildung. Der Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und Motivation interessierten Müller, Palekcic, Beck und Wanninger (2006). Bei kroatischen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften korrelierte ein globales Maß selbstbestimmter Motivation

hoch mit Gewissenhaftigkeit, mittelmäßig negativ mit Neurotizismus sowie mit den anderen Big-Five-Faktoren im Umfang kleiner bis mittlerer Effekte.

Mögliche Effekte motivationaler Kompetenzen zeigen sich in systematischen Beziehungen mittlerer Höhe zwischen Interesse, Zielorientierung (als Lernzielorientierung), Selbstwirksamkeit oder intrinsischer Motivation und tiefenorientiertem Lernen (ausführlich in Kap. 4.3.1; Studien im Überblick bei Köller & Schiefele, 2010; Krapp, 2010; Wild, 2000; Zimmerman, 2000a). Der Kulturvergleich deutet darauf hin, dass selbstbestimmte Lernmotivation nicht nur mit tiefenorientiertem Lernen, sondern auch mit oberflächenorientiertem Lernen verknüpft ist (Helmke & Schrader, 1999). Auf den ersten Blick überraschend ist auch das Ergebnis von Wild (2000), der an Berufsakademien hohe Korrelationen zwischen Interesse und extrinsischer Motivation vorfand, in der Stichprobe der Berufsakademie für Sozialwesen mit $r = 0,60$ sogar die höchste, was Wild als „Abstimmung zwischen inhaltlich-berufsbezogenen Interessen und der subjektiven Wertschätzung instrumenteller Aspekte der Berufsausbildung“ (S. 192) interpretierte.

Interesse, Leistungsziele, Selbstwirksamkeit oder intrinsische Motivation auf der einen Seite und Schulnoten als Leistungsindikatoren auf der anderen Seite korrelieren in der Regel nicht erwartungsgemäß hoch (Pintrich, 2000; Schiefele, Krapp & Schreyer, 1993). Auf der Basis von 327 Studien schätzt auch Hattie (2013) die Motivation für das Lernen als nur mittelmäßig bedeutsam. Bei Pekrun (2011) findet sich der erklärende Hinweis einer Varianzeinschränkung durch die Schulpflicht, die einen „gemeinsamen Sockel an Motivation für alle Schüler“ (S. 192) gewährleistet.

4.3.2 Volitionale Lernkompetenzen

Volitionale (den Willen betreffende) Kompetenzen beziehen sich wie motivationale Kompetenzen (vgl. Kap. 4.3.1) auf eine energetische Komponente, die allerdings zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Lernprozess aktiviert wird. In Anlehnung an das allgemeine Handlungsmodell von Heckhausen betonen Hasselhorn und Gold (2013; dargestellt auf S. 126), dass Motivation zur *Absichtsbildung*, Volition dagegen zur *Absichtsumsetzung* benötigt wird. Volitionale Kompetenzen kommen bei der Handlungsinitiierung, bei der andauernden Fortführung von Handlungen (Persistenz) und beim Umgang mit Störungen zum Ausdruck.

Die Operationalisierung volitionaler Kompetenzen erfolgt vielfältig, je nachdem, welche theoretische Anbindung erfolgt. Dabei dominiert eine persönlichkeitspsychologische Betrachtung, wenn unter Rückgriff auf den Big-Five-Faktor Gewissenhaftigkeit oder unter Rückgriff auf die Theorie der Handlungskontrolle von Kuhl (1996; dargestellt z.B. in Kuhl 2010) überdauernde Handlungsstile als Lage- oder Handlungsorientierung erhoben werden. Im Kontext der pädagogischen Psychologie zählen Wild und Schiefele (1994) volitionale Kompetenzen zu den internen ressourcenbezogenen Strategien. In Selbstregulationsmodellen sind sie der präaktionalen oder der aktionalen Phase zugeordnet. In der vorliegenden Studie werden Konzentration, Anstrengung und Emotionale Selbstregulation zur Einschätzung volitionaler Lernkompetenzen untersucht.

Konzentration

Die Begriffe Aufmerksamkeit und Konzentration (beide englisch: attention) beschreiben ein Herausfiltern relevanter Information aus einem Strom an Reizen, die auf eine Person eintreffen. Im Falle von Konzentration erfolgt dieser Filtervorgang allerdings mit Intention, mit dem Ziel der Integration in vorhandene kognitive Strukturen, unter Einsatz von Energie und impliziert das Abschirmen gegen Ablenkungen (Berg & Imhof, 2010).

Die Diagnostik mittels Konzentrationstests (für Erwachsene z.B. *Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (d2-R)* von Brickenkamp, Schmidt-Atzert & Liepmann, 2010; *Konzentrations-Leistungs-Test (KLT-R)* von Düker, Lienert, Lukesch & Mayrhofer, 2001) geht von dispositionellen Unterschieden in Konzentrationsleistungen aus. Konzentration ist allerdings situational stark beeinflussbar. In einer pädagogischen Perspektive regen Westhoff und Hagemeister (2005) an, neben Umgebungsmerkmalen (wie zu wenig Reizzufuhr bei Monotonie oder interferierende Reize beim Lernen), körperliche Bedingungen (wie Hunger, Schlafmangel), kognitive Bedingungen (wie intellektuelle Überforderung oder Unterforderung), emotionale Bedingungen (Probleme und Belastungen), motivationale Bedingungen (wie Ziele, Wirksamkeitserwartungen und Werte) sowie soziale Bedingungen (Normen, Einstellungen) als mögliche Erklärungen für Beeinträchtigungen der Konzentrationsleistung heranzuziehen. Für die Schule gelten eine Rhythmisierung des Unterrichts und Strukturierungshilfen, in Trainings der Einsatz von Selbstinstruktionsmethoden als bewährte Möglichkeiten, die Konzentrationsfähigkeit zu verbessern (Berg & Imhof, 2010).

Aufgrund der langen Unterrichtsphasen an einem Schultag und der hohen Dichte an Leistungsnachweisen im Verlauf der Ausbildung sind an die Fachschülerinnen und -schüler hohe Anforderungen an ihre Konzentrationsleistung gestellt. Wie im Kontext Schule üblich werden viele Leistungsprobleme mit Konzentrationsproblemen in Verbindung gebracht, ein Erklärungsmuster, auf das auch Schülerinnen und Schüler an Fachschulen vermehrt nutzen können. Sozialisiert in einer Generation, für die der vor-schnelle Rückgriff auf die Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung zu einer „Psychi- atrisierung der Pädagogik“ (Pagel, 2003, S. 38) führte, ist dies nachvollziehbar, verschleiert allerdings auch andere mögliche Gründe.

Anstrengung

Mit Anstrengung wird in der Psychologie der „Einsatz von Ressourcen (z.B. Zeit oder Energie) zur Ausführung von Handlungen“ (Richter, Gendolla & Brinkmann, 2015, o.S.) bezeichnet. Dieser Einsatz soll einem ökonomischen Prinzip folgen und Handlungen werden bevorzugt, die mit weniger Einsatz zum gleichen Ziel führen.

Im Lernprozess kann zwischen Anstrengungsbereitschaft, Anstrengungsrealisierung, die Erhaltung von Anstrengung und der Umgang mit Hindernissen unterschieden werden, die jeweils unterschiedlich pädagogisch unterstützt werden können (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2003).

Ähnlich wie Konzentration wird auch Anstrengung häufig im Kontext ihrer negativen Ausprägung – hier also unter dem Stichwort der Anstrengungsvermeidung – fachlich diskutiert. Anstrengungsvermeidung tritt als Ausweichen von negativ besetzten Tätigkeiten auf, nicht vor Tätigkeiten an sich. Rollett und Rollett (2010) unterscheiden zwei Typen der Anstrengungs-

vermeidung: Der apathische Typ hat ein langsames Arbeitstempo, der desorganisierte Typ zeigt extrem kurze Arbeitszeiten, beide erlangen nur geringen Lernerfolg.

Emotionale Selbstregulation

Baumann und Kuhl (2005) unterscheiden mit Selbstkontrolle und Selbstregulation zwei Komponenten der willentlichen Selbststeuerung. Selbstkontrolle ermöglicht eine Zielverfolgung, indem mit dem Ziel konkurrierende Bedürfnisse, Gefühle, Wünsche und Handlungsalternativen unterdrückt werden, weshalb von den Autoren mit einer „inneren Diktatur“ (S. 363) versinnbildlicht wird. Selbststeuerung in Form von Selbstregulation erlaube als „innere Demokratie“ (S. 266), die verschiedenen Impulse gleichzeitig zu berücksichtigen und zu integrieren. Im Verständnis von Schwarzer (1999) ermöglicht Selbstregulation „schwierige Handlungen auch dann aufrechtzuerhalten, wenn Einflüsse auftreten, die die Motivation und Aufmerksamkeit beeinträchtigen“ (S. 92).

In Zeiten einer zunehmenden Orientierung an Wohlbefinden und Selbstaktualisierung, vermehrter attraktiver außerschulischer Aktivitäten (Hofer, 2004) in der Lebensphase des jungen Erwachsenenalters, in der zusätzlich noch viele Entwicklungsaufgaben, wie die Ablösung von den Eltern, Partnerwahl und die Selbstfindung erfüllt werden wollen (Grob & Jaschinski, 2003), sind an die emotionale Selbstregulation hohe Anforderungen gestellt. In der Fachschule sind es hohe Fehlzeiten, die als Hinweis gedeutet werden können, dass äußere oder innere Ablenkungen nicht immer dem Ziel einer erfolgreichen Ausbildung untergeordnet werden können.

Relevante empirische Ergebnisse zu den volitionalen Lernkompetenzen

Studien zur Volition mit der hier betrachteten Altersgruppe älterer Schülerinnen und Schülern bzw. junger Erwachsener sind selten. Einige Studien ermöglichen dennoch, Erwartungen in Bezug auf die Kompetenzausprägung oder Zusammenhangsmuster von Volition für die eigene Studienplanung zu begründen.

Eine Studie an der Berufsfachschule Sozialassistenten und an der sozialpädagogischen Fachschule von Toeppen (2008) untersuchte gesundheits- und leistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale sowie ihre Förderung während der Ausbildung. Die Ergebnisse lassen auf einen hohen Anteil ungünstiger arbeitsbezogene Einstellungs- und Verhaltensmuster, eine geringe Fähigkeit zur Selbstregulation und eine Lageorientierung als zögerliche und verharrende Bewältigungsoption in schwierigen Situationen schließen.

Eine längsschnittliche Erhebung an Zürcher Gymnasiasten (Maag Merki & Leutwyler, 2006) weist auf eine nur mittelmäßig Ausprägung volitionaler Kompetenzen, die sich im Verlauf der Oberstufe verändert, wobei zwischen Volition in der Phase der Handlungsinitiierung und Persistenz bei der Aufrechterhaltung der Lernhandlung unterschieden wird. Die Bereitschaft, eine Aufgabe überhaupt anzugehen, nimmt im Verlauf der Oberstufe etwas ab, volitionale Kompetenzen während des Lernens bleiben gleich.

Grob und Maag Merki (2001) untersuchten den Zusammenhang zwischen volitionalen Kompetenzen und den Persönlichkeitsfaktoren im Fünf-Faktoren-Modell und fanden für die Handlungsinitiierung die höchste Korrelation mittlerer Höhe mit Gewissenhaftigkeit, für die Auf-

rechterhaltung des Lernens ebenfalls mittlere Zusammenhänge mit Gewissenhaftigkeit, aber auch mit Emotionaler Stabilität. Geschlechts- und Bildungsunterschiede zeigen sich nicht. Zieht man die Ergebnisse einer Studie von Deimann, Weber und Bastiaens (2009) heran, dann haben Bildungskontexte keinen Einfluss auf die Ausprägung volitionaler Kompetenzen. Studierende an der Fernuniversität, an Präsenzuniversitäten und an Hochschulen oder Berufsakademien unterschieden sich nicht praktisch bedeutsam in den Bereichen Emotions-, Motivations- oder Kognitionskontrolle.

In Längsschnittstudien erwies sich das Anstrengungsmanagement von Studierenden als bedeutsamer Prädiktor für Studienerfolg (Schiefele et al., 2003) und kennzeichnete u.a. positiv verzerrte Teilstichproben von Studierenden, die geradlinig ihr Studium führten und an späteren Ergebnissen erneut teilnahmen (Schiefele et al., 2003; Schmitz, 2001). Bei Boerner et al. (2005) ermöglicht die Konzentrationsleistung am besten die Vorhersage der Noten der Absolventen dualer Studiengänge. Volitionale Kompetenzen im Dualen Studium führen in der Studie von Stumm, Thoma und Dormann (2010) nicht nur zu Studienerfolg, sondern auch zu berufspraktischem Erfolg. Ausgeprägter beruflicher Erfolg wird mit volitionalen Kompetenzen begründet (Pelz, 2011; Moser, 2014).

4.3.3 Kognitive Lernkompetenzen

Kognitive Lernstrategien dienen der Aufnahme und Verarbeitung neuer Lerninhalte (vgl. Wild, 2000, S. 58f) und werden in den Modellen selbstregulierten Lernens der aktionalen Phase zugeordnet (Schmitz & Schmidt, 2007). Die folgende Systematik folgt einer der möglichen Unterscheidungen kognitiver Lernstrategien, nämlich der in Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien sowie Kritisches Prüfen (Wild & Schiefele, 1994; andere Typologien im Überblick bei Hasselhorn & Gold, 2013). Die Zuordnung der Wiederholungsstrategie zu oberflächenorientiertem Lernen, das der Reproduktion von Wissen dient, und die der verbleibenden Lernstrategien zu tiefenorientiertem Lernen, das zum Verständnis des Lernstoffs beiträgt, gehört zum robusten Wissen in der Lernstrategieforschung (Creß, 2006). Schon einleitend sei aber darauf hingewiesen, dass bei Wiederholungs- und Organisationsstrategien aufgrund unterscheidbarer Verarbeitungsebenen eigentlich von einer relativen Oberflächen- bzw. Tiefenverarbeitung gesprochen werden muss (Ballsteadt, 2006; Steiner, 2006). Aufgrund des hohen Stellenwerts von Gruppenarbeiten in der Fachschulausbildung (Dippelhofer-Stiem, 1999a) wird die etablierte Taxonomie kognitiver Lernkompetenzen in dieser Studie um eine Strategie erweitert, die den kognitiven Aspekt beim Kooperationslernen beschreibt.

Wiederholung

Wiederholungsstrategien beziehen sich auf das Memorieren von Fakten und Regeln mit dem Ziel, diese ins Langzeitgedächtnis zu überführen. Sie dienen der Reproduktion von Lerninhalten und zählen zu den oberflächenorientierten Lernstrategien.

Wiederholungsstrategien umfassen Lerntätigkeiten, die zum Zweck des Einprägens des Stoffs durch einfaches Wiederholen von Fakten auf der Basis von Skripten und Listen eingesetzt wer-

den. Der Wert dieser Strategien wird vor allem im Umgang mit einfachen Lernaufgaben und der Aktivierung vorhandenen Wissens im Arbeitsgedächtnis gesehen. (Wild, 2000, S. 37)

Mit Steiner (2006) wird deshalb davon ausgegangen, dass Lernen im Ausbildungskontext immer Wiederholung auf den Ebenen des Enkodierens, Abrufens und Anwendens voraussetzt und deshalb von der „gewissen Negativkonnotation“ (S. 101) des Wiederholungslernens Abstand genommen werden muss. Wiederholung, vor allem in einem durch ein Spiralcurriculum geprägten Lernkontext oder bei der Nutzung verschiedener Repräsentationsformen, schafft fließende Übergänge zu tiefenorientiertem Lernen. Für Hattie (2014) stellt Faktenwissen eine Ebene seines Lernmodells dar, die gleichermaßen wie das Verstehen von Zusammenhängen und das Einordnen in ein Weltbild in der Unterrichtsplanung von Lehrpersonen Berücksichtigung finden muss (siehe auch Steffens & Höfer, 2012).

Auch in den Sozialwissenschaften liegen Wissensbestände bereit, die nicht zwangsläufig verstehend erarbeitet, sondern „nur“ auswendig gelernt werden müssen, um in der Praxis überhaupt verfügbar zu sein (z.B. die Symptome der verschiedenen psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter, Hinweise auf Kindeswohlgefährdung oder einige der SMART-Kriterien zur Zielformulierung bei der Planung pädagogischer Aktivitäten). In der Unterrichtsbeobachtung fällt auf, dass zu den Lernmustern der Fachschülerinnen und -schüler eher eine Wiederholung des Enkodierens gehört, weniger des Abrufens und Anwendens, insgesamt Wiederholungslernen allerdings abgewertet wird.

Organisation

Organisationsstrategien beziehen sich auf die Aufbereitung des Lernstoffs durch Markierungstechniken, Exzerpte, Tabellen und Grafiken, um neue Inhalte in Beziehung zu setzen und durch Reduktion auf das Wesentliche zu einem Textverstehen zu gelangen.

Organisationsstrategien umfassen Lerntätigkeiten, die dazu geeignet sind, die vorliegende Information in eine leichter zu verarbeitende Form zu transformieren. Typische Formen der Stofforganisation sind etwa das Identifizieren wichtiger Fakten und Argumentationslinien oder das Anfertigen von Diagrammen und Skizzen zu deren Veranschaulichung. (Wild & Schiefele, 1994, S. 186f)

Die Nutzung von Organisationsstrategien zählt zu den tiefenorientierten Lernstrategien, dennoch lassen sich fließende Übergänge von eher oberflächenorientiertem zu eher tiefenorientiertem Verarbeiten annehmen. Assoziativ verknüpfende Mind-Maps erfordern eine weniger tiefe Verarbeitung als externe Visualisierungstechniken wie Concept Maps, die inhaltliche und logische Verknüpfungen zwischen Schlüsselbegriffen abbilden (Renkl & Nückles, 2006), sind aber beide Ausdruck von Organisation als Lernstrategie. Beim Zusammenfassen von Texten (Ballsteadt, 2006) wird auf Stufe 1 zwischen wichtigen und unwichtigen Aussagen in Texten unterschieden, was ebenso wie eine textorientierte oder interessenorientierte Zusammenfassung noch ohne vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten erfolgen kann. Verarbeitungsstufe 2 führt durch Verallgemeinern und Konstruieren über die konkrete Textinformation hinaus. Die Reduktion von Texten auf inhaltlich stimmige Zusammenfassungen auf Verarbeitungsstufe 3 erfordert die sukzessive Aktivierung von Vorwissen und ist Ausdruck von Textverstehen im Übergangsbereich zur Elaboration.

Sowohl im Plenumsunterricht als auch in selbstorganisierten Lernformen wie Projekt- und Gruppenarbeit, Referate und Hausarbeiten ist es erforderlich, dass Fachschülerinnen und -schüler sich umfas-

sendes Textmaterial selbstständig erschließen. Aus der Beobachtung des Lernens finden sich trotz der hohen Ausbildungsstufe sehr häufig routinemäßige Markierungstechniken mit dem Maximalziel, den Text reproduzieren zu können. Im Sinne der Einstufung von Ballsteadt (2006) finden sich Organisationsstrategien auf Stufe 1, höchstens auf Stufe 2.

Elaboration

Auch Elaborationsstrategien beziehen sich auf ein vertieftes Verständnis neuer Lerninhalte.

Mit dem Begriff der Elaborationsstrategien werden solche Lerntätigkeiten bezeichnet, die dazu geeignet sind, das neu aufgenommene Wissen in die bestehende Wissensstruktur zu integrieren. Dies umfaßt u.a. die verbale oder bildliche Anreicherung des neuen Materials, die Verknüpfung des neu gelernten Materials mit Alltagsbeispielen und persönlichen Erlebnissen, die Formulierung des aufgenommenen in eigenen Worten und die Bildung von Analogien zu bereits bekannten Zusammenhängen. (Wild & Schiefele, 1994, S. 186f; Rechtschreibung im Original)

Im Gegensatz zu Wiederholung und Organisation führt Elaboration zu einer Anreicherung des Lernmaterials, indem Bezüge zum Vorwissen und zu Beispielen und Erfahrungen generiert, Analogien hergestellt oder Prinzipien erkannt werden.

Ein lernfeld- und handlungsorientierter Fachschulunterricht müsste Fachschülerinnen und -schülern erleichtern, auch abstrakt dargebotene Unterrichtsinhalte anschaulich und auf andere Unterrichtsinhalte bezogen zu erarbeiten. Zudem tragen Praktika während und nach der schulischen Ausbildungsphase dazu bei, den Anwendungsbezug des Gelernten unmittelbar selbst herzustellen. Erfahrungsgemäß braucht es didaktische Unterstützung, damit Schülerinnen und Schüler Prinzipien erkennen oder Bezüge zu Wissensbeständen herstellen.

Kritisches Prüfen

Wie Elaborationsstrategien dient *Kritisches Prüfen* tiefenorientiertem Lernen.

Sie [die Skala; V.V.] erfragt Prozeduren, die das Verständnis für den Stoff durch kritisches Hinterfragen von Aussagen und Begründungszusammenhängen vertiefen. Dies geschieht etwa durch den Vergleich verschiedener Konzeptionen oder durch die Prüfung der Schlüssigkeit von Argumentationen. (Wild, 2000, S. 68)

Kritisches Prüfen findet in anderen Typologien kognitiver Lernstrategien keine Entsprechung und wird eher als Aspekt von Elaboration bzw. generativer Strategien betrachtet (Hasselhorn & Gold, 2013). Da die kritische Verarbeitung sozialwissenschaftlicher Wissensbestände (beispielsweise pädagogisch-didaktischer Prägung) vor dem Hintergrund wechselnder bildungspolitischen Entscheidungen zum Bildungsauftrag gehören kann, wird kritisches Prüfen als überfachliche Lernkompetenz bedeutsam.

Da in der fachschulischen Erzieherausbildung die Fähigkeit zum kritisch-intellektuellen Diskurs weniger als in einem Hochschul- oder Universitätsstudium erwartet werden kann, wird kritisches Prüfen wahrscheinlich vorrangig hervorgerufen, wenn Informationen als sich widersprechend wahrgenommen werden. Diskrepanzen ergeben sich beispielsweise zwischen den anwendungsbezogen vermittelten schulischen Ausbildungsinhalten und den wahrgenommenen Anforderungen oder Wissensbeständen in der pädagogischen Praxis während der Praktika. In einem sozialwissenschaftlich dominierten Unterricht stellt zudem der Vergleich von Lerninhalten, die theoretisch unvereinbar sind oder scheinen (z.B. unterschiedliche pädagogische Kindergartenkonzepte oder verschiedene psychologisch geprägte Beratungskonzepte in der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern) einen weiteren Anlass kritischen Prüfens dar.

Kognitives Kooperieren

Eine konstruktivistische Didaktik ist mit der Annahme verbunden, dass offene und damit zwangsläufig auch kooperierende Unterrichtsformen einen wichtigen Beitrag zur Effektivität des Lernens leisten (Reich, 2012; Siebert, 2009). Vor dem Hintergrund der vielen Ausgestaltungen kooperativen Lernens an Schulen findet Dubs (2007) einen Minimalkonsens für Gruppenlernen: „Lernende arbeiten in so kleinen Gruppen zusammen, dass jedes Gruppenmitglied einen Beitrag zu einer Aufgabe leisten kann, die vorgegeben ist und gemeinsam gelöst werden muss“ (S. 148).

Gestützt durch sozialwissenschaftliche Ergebnisse zählen zu den Vorteilen von Gruppenlernen das Einüben von Zusammenarbeit und Konfliktlösung, der Aufbau intrinsischer Motivation, das Lernen durch Lehren und die Individualisierung der Anforderungen. Überprüft sind diese Vorteile allerdings in methodisch strukturierten Formen des Gruppenlernens (Methoden zusammengestellt bei Brüning & Saum, 2008), die für den Berufsschulunterricht unüblich sind. Als Nachteile gelten Motivationsverluste durch unterschiedliche Leistungsfähigkeit (Free-Rider-Effekt, Sucker-Effekt), Anstrengungsvermeidung (Ganging-up-Effekt), die Begrenzung auf mittelschwere Aufgabentypen, Reibungsverluste bei schwierigen Aufgaben, ungünstige gruppenspezifische Effekte bei zu geringer und zu großer Kohäsion der Gruppe, eine Harmonienorm oder eine Selbstüberschätzung der Lernenden (Euler, 2010; Kiper & Mischke, 2008; Neber & Fischer, 2010).

Beim Lernen in Gruppen müssen also motivationale, soziale und kognitive Effekte unterschieden werden. Der soziale Aspekt von Gruppenlernen und mögliche Auswirkungen auf Teamkompetenzen (Walzik, 2007) werden im Kontext der interpersonalen Kompetenzen in die vorliegende Untersuchung einbezogen (vgl. Kap. 3), mögliche motivationssteigernde Effekte bleiben ausgeklammert. Die *kognitive* Komponente von Gruppenlernen wird im Kontext dieser Studie explorativ als Strategie zur Aneignung neuer Lerninhalte untersucht. Dabei wird eine von den traditionell unterschiedenen kognitiven Lernstrategien unabhängige Zugangsweise zum Lernen angenommen. Im Gegensatz zu der externen Ressource im LIST *Lernen mit anderen Studierenden* (vgl. hierzu Wild & Schiefele, 1994, Items S. 195) stellt der Rückgriff auf andere Lernende dann nicht ein Unterstützungssystem dar, das bei scheiterndem individuellen Lernen aktiviert wird, sondern eine eigenständige Lernstrategie, die in verschiedenen Kontexten des Lernens präferiert wird bzw. sich anforderungssensitiv als funktional erweist.

Kognitives Lernen durch Kooperation (kurz: *Kognitives Kooperieren*) findet seine theoretische Begründung zum einen in der sozial-kognitiven Theorie Lew Wygotskis (zusammengefasst z.B. bei Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005; siehe auch Textor, 1999). Wygotski entwickelt auf der Grundlage der Vorstellung vom Heranwachsenden als gleichermassen Lernendem und Lehrendem und der Einbettung kognitiver Veränderungen in die soziale Interaktion die Theorie der proximalen Entwicklung. Lernen wird maximiert, wenn das Anforderungsniveau der Aufgabe nicht zu leicht, aber auch nicht zu schwer ist, d.h. mit graduierter Unterstützung durch kompetente Andere gelingt. Zum anderen kann *kognitive Elaboration* als ein Prinzip von Kooperationslernen angenommen werden (Hasselhorn & Gold, 2013; Konrad, 2001; Euler, 2010). Aus kognitionspsychologischer Sicht verändern sich Wissensstrukturen durch Aufnah-

me und Integration neuer Information. Beide theoretischen Zugänge betonen die Bedeutung des sprachlichen Diskurses zwischen unterschiedlich Kompetenten, Prozesse, die im Kontext nivellierter und dennoch bestehender Wissensunterschiede in einer heterogen zusammengesetzten Lerngruppe mit strukturierender Lernbegleitung maximiert werden. So ermöglicht die Kommunikation von Lerninhalten durch Fragen, das gemeinsame Suchen von Beispielen und Erklärungen sowie das Präsentieren vor der Gruppe oder der Klasse ein *Lernen durch Lehren* (Renkl, 2006a). Als Lernender den Stoff besser zu verstehen und zu lernen, wenn Mitschülerinnen und Mitschüler diesen individuell angepasst erklären, stellt einen weiteren kognitiven Gewinn dieser Lernmethode dar (Kiper & Mischke, 2008). Nach Dubs (2007) hängt der kognitive Lerneffekt allerdings von der Qualität der Dialoge ab, also „wie gut die Schülerinnen und Schüler ihre Ideen einbringen und erklären können, und wie gut die übrigen Gruppenmitglieder diese Erklärungen wahrnehmen und verarbeiten können“ (S. 161).

Beobachtungen der Unterrichts- und Lernpraxis an Fachschulen bestätigen die Einschätzung, dass Lernen in Kooperation für eine Reihe von Schülerinnen und Schülern eine Lernpräferenz darstellt, wie sie Owen und Straton (dargestellt in Creß, 2006) als Lernstil dem individuellen Lernen gegenübergestellt haben. Vor die Wahl gestellt, welche Unterrichtsmethode sie bevorzugen, sind es in der Regel die kognitiv weniger leistungsfähigen Fachschülerinnen und Fachschüler, die Gruppenarbeit bevorzugen. Inwiefern motivationale, soziale oder kognitive Gründe bei der Methodenpräferenz ausschlaggebend sind, bleibt in der Unterrichtspraxis offen.

Relevante empirische Ergebnisse zu kognitiven Lernkompetenzen

Wild (2000) fand die Vierdimensionalität kognitiven Lernens an Stichproben verschiedener Fachrichtungen an Universität und Berufsakademie – und damit an Bildungsorten mit unterschiedlich strukturierter Lehre – bestätigt. In Abhängigkeit vom Studiengang fanden sich allerdings ungleiche Zusammenhangsmuster der Lernstrategien. In der Teilstichprobe der Fachrichtung Sozialwesen zeigten sich hohe Korrelationen zwischen Wiederholung und Organisation sowie zwischen Elaboration und Kritischem Prüfen, aber auch negative Korrelationen mittlerer Höhe zwischen Elaboration und Wiederholung sowie zwischen Kritischem Prüfen und Wiederholung. Dieses Zusammenhangsmuster war nicht für die Fachrichtung Sozialwesen, sondern für die Lehre an Berufsakademien insgesamt typisch. Kulturabhängige Korrelationsmuster zwischen oberflächenorientierten und tiefenorientierten Lernstrategien fanden Helmke und Schrader (1999). Während bei vietnamesischen Studierende der Sozialwissenschaften reproduzierendes und verstehendes Lernen zusammenwirken, findet sich dieser statistische Zusammenhang bei deutschen Studierenden nicht.

Unabhängig von ungleichen Zusammenhangsmustern in Abhängigkeit vom Bildungsniveau und Fach sind die bei Wild (2000) berichteten Ergebnisse zu *Kompetenzausprägungen* und zum *Verlauf des Strategiegebrauchs* interessant. Im Vergleich zu den Ingenieursstudiengängen berichteten die Universitätsstudierenden der Sozialwissenschaften von einem stärkeren Gebrauch der Strategien Wiederholung, Organisation und Kritisches Prüfen. In Prüfungsphasen griffen Studierende stärker auf das oberflächenorientierte Wiederholen zurück, in nicht prüfungsrelevanten Lernphasen eher auf tiefenorientierte Strategien. In keinem Studiengang zeigte sich aber eine im Studium zu erwartende, allgemeine Entwicklung hin zum verstärkten

Einsatz tiefenorientierter Lernstrategien, außer an der Berufsakademie für Sozialwesen, die in Baden-Württemberg den Hochschulen gleichgestellt ist. Wild (2000) fand bei gleich bleibendem Einsatz von Elaboration und gleich bleibendem (aber im Vergleich zu den technischen und wirtschaftlichen Berufsakademien geringeren) Einsatz von Organisation verstärkt kritisches Prüfen im Verlauf der dreijährigen Ausbildung und einen geringeren Einsatz von Wiederholungsstrategien.

Für die *Bedingungsanalyse* bei kognitiven Lernkompetenzen sind folgende Ergebnisse bedeutsam. In verschiedenen Untersuchungen werden Effekte der Geschlechtszugehörigkeit auf den Einsatz kognitiver Lernstrategien berichtet (Grob & Maag Merki, 2001; Maag Merki & Leutwyler, 2006; Schiefele, Streblo, Ermgassen und Moschner, 2003). In der PISA-Studie 2000 verwendeten Mädchen in 16 von 25 Ländern häufiger Wiederholungsstrategien, in 13 von 25 Ländern Jungen eher Elaborationsstrategien, darunter jeweils auch Schülerinnen und Schüler aus Deutschland. Mädchen verfügten zudem über ein besseres Lernstrategiewissen als Jungen, konnten also besser einem Aufgabentyp die effektivste Strategie zuordnen (Artelt et al., 2001). In ihrem Überblick zu Geschlechterunterschieden kamen Ziegler und Dresel (2006) zu der Einschätzung, dass von einem schwachen bis mittleren Effekt zugunsten eines höheren Einsatzes von Wiederholungsstrategien bei Mädchen und Frauen auszugehen ist, während sich die Befunde zu den anderen kognitiven Strategien als uneinheitlich darstellen.

Die Bedeutung der Persönlichkeitsmerkmale ergibt nur in Bezug auf Gewissenhaftigkeit und Offenheit ein konsistentes Bild, insgesamt ist die Befundlage allerdings nicht eindeutig. Bei Blickle (1996), der bei Hochschulstudierenden unterschiedlicher Fächer Zusammenhänge zwischen Lernstrategien im LIST und den Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren untersuchte, korrelierte Offenheit mit einem Faktor, der aus den Strategien Elaboration, kritisches Prüfen und Einbezug von Literatur (als externe Ressource) gebildet werden konnte (mittlerer Effekt) und Gewissenhaftigkeit mit einem Faktor aus Wiederholung und Organisation (kleiner Effekt). Grob und Maag Merki (2001) fanden wiederum mittlere Korrelationen zwischen den Persönlichkeitsfaktoren Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit und Offenheit zu Organisationsstrategien sowie zwischen Verträglichkeit und Elaborationsstrategien.

Auch in Abhängigkeit von den schulischen Bildungsgängen ist von Unterschieden beim Lernstrategiewissen, bei Elaborations- und bei Wiederholungsstrategien auszugehen. In der PISA-Studie 2000 hatten Schülerinnen und Schüler an Gymnasien das höchste Lernstrategiewissen und berichten am häufigsten vom Gebrauch der Elaborationsstrategien, für Hauptschülerinnen und -schüler trifft dies am wenigsten zu. Realschülerinnen und -schüler hatten ein höheres Lernstrategiewissen als Gesamtschülerinnen und -schüler, unterschieden sich von diesen nicht im Gebrauch der Elaborationsstrategien, nutzten aber am häufigsten Wiederholungsstrategien. Wiederholungsstrategien wurden an den anderen drei Schulformen gleich häufig verwendet (Artelt et al., 2001).

Insgesamt zeigen sich trotz plausibler Erwartungen an die Bedeutung tiefenorientierter Lernstrategien für den Lernerfolg keine oder nur geringe *Effekte* auf Erfolgsparameter bei Studierenden (Blickle, 1996; Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003; Schiefele, Streblow & Brinkmann, 2007) oder in der Berufsbildung

(Tiaden, 2006). In empirischen Erhebungen erweist sich das Lernstrategiewissen für den Lernerfolg bedeutsamer als der selbstberichtete Strategieeinsatz (Artelt et al., 2001; Leutner, Leopold & Wirth, 2004). Hinweise, andere Lernerfolgsmaße als nur Noten aussichtsreich heranzuziehen, finden sich bei Boerner et al. (2005): Für den selbstberichteten Erfolg in Studium und Beruf bei berufstätigen Studierenden waren Organisation und Elaboration in unterschiedlichem Maße bedeutsam. Hattie (2013) geht auf der Grundlage von 668 Studien von einem Effekt von $d = 0,59$ aus, wenn Lerntechniken trainiert werden, wobei Techniken des Organisierens und Transformierens sich als am bedeutsamsten erwiesen und bei 89 Studien einen durchschnittlichen Effekt von $d = 0,85$ erzielten, Memorieren bzw. Wiederholen in 99 Studien im Mittel $d = 0,57$.

Die kognitive Lernstrategie *Kognitives Kooperieren* wird versuchsweise aufgenommen. Die Ergebnisse der Hattie-Studie weisen auf keine oder unbedeutende Lerneffekte freier Lernformen (wie Freiarbeit, Problembasiertes Lehren oder Forschendes Lernen), auf geringe Effekte für kooperatives Lernen ($d = 0,41$) und beachtliche Effekte einzelner Komponenten Kognitiven Kooperierens wie Reziprokes Lehren ($d = 0,74$) hin (Hattie, 2013; Köller, 2012).

4.3.4 Metakognitive Lernkompetenzen

Metakognition ist nach Hasselhorn (2010) „ein Sammelbegriff für eine Reihe von Phänomenen, Aktivitäten und Erfahrungen, die mit dem Wissen und der Kontrolle über eigene kognitive Funktionen (z.B. Lernen, Gedächtnis, Verstehen, Denken) zu tun haben“ (S. 541). Für die Wissenskomponente findet sich häufig die Unterscheidung in deklaratives Wissen (hier: Wissen über sich als Lernender), prozedurales Wissen (hier: Wissen über die Verfügbarkeit von Lernwegen) und konditionales Wissen (hier: Wissen über Bedingungen des Lernens). Die Kontrollkomponente wird dann in die Handlungsphasen Orientieren, Planen, Überwachen, Regulieren und Evaluieren differenziert, die exekutive Funktionen erfüllen (Konrad, 2005). Metakognitiven Kontrollfunktionen wird eine größere Bedeutung für selbstreguliertes Lernen zugesprochen als der Wissenskomponente (Hasselhorn, 2010).

Die hier favorisierte Klassifikation metakognitiver Lernkompetenzen nach Wild und Schiefele (1994) unterscheidet Planung, Kontrolle und Regulation. Metakognitive Lernkompetenzen werden in allen Lernphasen virulent und bilden einen Regelkreis. Schwerpunktmäßig ist Planung eher zu Beginn einer Lernhandlung wichtig, Überwachung oder Kontrolle des Lernfortschritts eher der aktionalen Lernphase. In der postaktionalen Phase werden wiederum Regulationsprozesse bedeutsam, die als Feedbackschleifen weitere Lernhandlungen beeinflussen (Landmann et al., 2009).

Planung

In der Regel findet sich in einschlägigen Forschungsarbeiten ein enges Verständnis von Planung. In Anlehnung an die Ergebnisse zur faktoriellen Validität der metakognitiven Strategie im LIST beziehen Wild und Schiefele (1994) sich nur „auf die Auswahl und den Umfang des zu lernenden Stoffes sowie die richtige Reihenfolge der Lernschritte“ (S. 192). Ähnlich verstehen

Grob und Maag Merki (2001) in ihrer großangelegten Studie zu überfachlichen Kompetenzen unter Planung „die Fähigkeit des Individuums, den Arbeitsablauf vorzustrukturieren, sich einen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen und festzulegen, in welcher Reihenfolge die einzelnen Arbeitsschritte angegangen werden sollen“ (S. 513).

Andere Forschergruppen verbinden unter Planungskompetenz Zielauswahl, Zielformulierung mit der Festlegung der Strategien und der Reihenfolge des Vorgehens (Boerner et al., 2005; Hasselhorn & Gold 2013). Bei Konrad (2005) findet sich eine umfassende Begriffsklärung, die noch zusätzlich den Umgang mit Störungen beachtet:

Unterschiedliche Facetten der Planung lassen sich drei übergeordneten Aufgabenbereichen zuweisen: dem Formulieren eines klaren Ziels, der Sequenzierung mehrerer der Zielerreichung zugeordneter Strategien und / oder Prozeduren und der Identifikation potentieller Hindernisse, die die erfolgreiche Zielerreichung blockieren könnten. (S. 34)

Planungskompetenzen seitens der Lernenden sind nötig, sobald die Fremdsteuerung durch die Lehrperson verringert wird und Aufgaben nicht zu leicht sind.

Obgleich der Lernstoff an einer Fachschule prinzipiell höher strukturiert dargeboten wird als an Hochschule und Universität, sind Planungskompetenzen während der schulischen Ausbildungsphase in offenen Unterrichtsformen und für Hausarbeiten sowie in besonderem Maße im Berufspraktikum zur Abfassung der Projektarbeit erforderlich.

Kontrolle

Lernaktivitäten, „die den eigenen Lernprozeß und Lernfortschritt anhand der gesteckten Lernziele kontrollieren sollen“ (Wild & Schiefele, 1994, S. 193; Rechtschreibung im Original) werden im Kontext des Fragebogens LIST als Selbstüberwachung, in weiterführenden Arbeiten auch als Kontrolle (z.B. Boerner et al., 2005) und im Zusammenhang von Modellen selbstregulierten Lernens häufig als Monitoring bezeichnet, wobei begriffliche Ungenauigkeiten zu vermerken sind. Wird Monitoring nur als Selbstbeobachtung definiert, dann treten in den Konzeptionen oft noch Evaluation im Sinne einer Selbstbewertung hinzu (Grob & Maag Merki, 2001; Konrad, 2005; bei Pintrich, 2000: Kontrolle). Monitoring wird im Kontext selbstregulierten Lernens theoretisch eine Schlüsselrolle zugesprochen (Konrad, 2005; Schmitz et al., 2007) und gilt als Voraussetzung einer effektiven Anpassung des Lernverhaltens.

An der sozialpädagogischen Fachschule wird die Entwicklung von Monitoring durch den vergleichsweise engen Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern im Präsenzunterricht und durch die in die unterrichtliche Interaktion eingebundene Leistungsrückmeldungen unterstützt, was im Gegensatz zu einem Studiengang prinzipiell einen fortschreitenden Kompetenzaufbau ermöglichen könnte.

Regulation

Wild und Schiefele (1994) definieren in Bezug auf die Konstruktion des Lernstrategiefragebogens LIST die metakognitive Strategie Regulation wie folgt:

Die Items des Teilbereichs der Lernregulation sollen ermitteln, ob der Lerner in Lernsituationen adaptiv durch eine Veränderung seines Lernverhaltens flexibel reagiert, falls dies aufgrund der Rückmeldungen seiner Selbstüberwachung notwendig erscheint. (S. 193)

Im kybernetischen Modell sind Anpassungsleistungen nur nötig, wenn ein negatives Feedback erfolgt. Konrad (2005) betont die Anpassungsleistung bei unerwarteten Ereignissen. Regulationsprozesse können bei Misserfolg auftreten, aber auch bei unerwartetem Erfolg der Fall sein, wenn jemand also bessere Leistungen als erwartet erbringt. Mögliche Regulationsstrategien können in letzterem Fall dann ein geringerer Aufwand beim Lernen, aber auch höhere Ziele sein.

Hilfreich bei der Einschätzung verschiedener Korrekturstrategien bei wahrgenommener oder reflektierter Ist-Soll-Diskrepanz ist die Unterscheidung verschiedener Ebenen für Self-Monitoring und Regulationsprozesse, die Landmann und Schmitz (2007b) in die theoretische Diskussion eingeführt haben (zusammenfassend auch bei Landmann et al., 2009). Im Sinne eines Regelkreismodells werden verschiedene Ebenen des Self-Monitoring unterschieden (Modelldarstellung Landmann & Schmitz, 2007b, S. 153). Aufgaben-Monitoring führt zur Ausführungsregulation, die innerhalb einer Lernstrategie die Effektivität der Aufgabenbewältigung erhöhen möchte. Die meisten der Items zur Operationalisierung von Regulation findet sich auf dieser ersten Ebene (Wild & Schiefele, 1994; Boerner et al., 2005). Eine unergiebigere Ausführungsregulation erfordert ein Self-Monitoring auf der höheren Ebene der Auswahl von Lerntechniken und -strategien, was im Falle einer überhaupt verfügbaren Auswahl an Strategien in eine Strategieregulation mündet: „Betrachtungs- und Reflexionsgegenstand ist nun nicht nur die konkrete Handlungsebene, sondern der gesamte Selbstregulationszyklus und vor allem die Auswahl und Passung der eingesetzten Strategie“ (Landmann & Schmitz, 2007b, S. 155).¹ Führen Ausführungsregulation und Strategieregulation nicht zum Erfolg, dann kann übergeordnet eine Zieladaptation vorgenommen werden, die dazu führt, das Lernziel zukünftig niedriger (oder im Falle einer positiven Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert eben höher) anzusetzen.

Im Vergleich zur Hochschule und Universität haben Fachschülerinnen und -schüler durch häufige Leistungsrückmeldungen weitaus mehr Gelegenheiten, bei Ist-Soll-Diskrepanzen eine Korrektur ihres Lernverhaltens vorzunehmen. An Fachschulen der Sozialpädagogik ist es zudem üblich, zwischen Lehrperson und Fachschülerin oder Fachschüler im persönlichen Gespräch über den Leistungsstand, über Stärken und Schwächen individuelle Rückmeldung zu erhalten, was effektive Regulationsprozesse seitens der Schülerinnen und des Schülers erleichtern könnte. Aufgrund eines sehr heterogenen Leistungsstandes sind Anpassungsleistungen bei negativem Feedback, aber auch bei positivem Feedback zu erwarten.

Relevante empirische Ergebnisse zu metakognitiven Lernkompetenzen

Die Validierung der Dreidimensionalität metakognitiver Strategien im LIST erwies sich immer wieder als schwierig (Wild & Schiefele, 1994; Schreiber & Leutner, 1996), was dazu führte, dass metakognitive Lernkompetenzen häufig global oder mittels Kurzskalen erfasst werden (z.B. als Kontrollstrategien in PISA 2000 in Artelt et al., 2001; Schmitz, 2001). Die Etablierung nachgebesserter Skalen (vgl. Boerner et al., 2005) und Skalenbildungen für theoretische Diffe-

¹ Bei längerer zeitlicher Erstreckung des *Strategiemonitoring* spricht die Forschungsgruppe von *Mustererkennung*, eine Unterscheidung, die hier nicht weiter verfolgt wird.

renzierungen, z.B. auf der Ebene der Regulation (Landmann & Schmitz, 2007b), stehen noch aus.

Hinweise auf *Kompetenzausprägung und -verlauf* bei älteren Schülerinnen und Schülern finden sich in der Studie an Oberstufenschülerinnen und -schülern an Zürcher Gymnasien der Forschungsgruppe um Maag Merki (Maag Merki 2007; Maag Merki & Leutwyler, 2006). Bei insgesamt mäßigen Ausprägungen um den Durchschnittswert werden am häufigsten Monitoring angegeben, gefolgt von Evaluation und von Planung. Die berichteten Anwendungshäufigkeiten blieben zwischen Klasse 10 und 12 auf einem konstanten Niveau. Tendenziell positive Entwicklungsverläufe lassen sich in der 12. Klasse nur in Abhängigkeit von den Schulprofilen zugunsten altsprachlicher oder musischer Zweige an Gymnasien erkennen. Die Ergebnisse der Längsschnittstudie geben allerdings nicht nur Hinweise auf institutionelle Effekte, sondern auf eine vorrangig unterrichtliche (nicht herkunftsbezogene) Beeinflussung metakognitiver Kompetenzen u.a. durch einen leistungsanregenden und gleichzeitig unterstützenden Unterrichtsstil.

Schülerinnen sind Schülern im Gebrauch metakognitiver Lernstrategien überlegen (Maag Merki 2007; Maag Merki & Leutwyler, 2006; Meece & Painter, 2008; Ziegler & Dresel, 2006). Im internationalen Vergleich der PISA-Untersuchung 2000 (Artelt et al., 2001) nutzten jugendliche Schülerinnen in 15 von 20 Ländern metakognitive Strategien häufiger als ihre Mitschüler. Der Gebrauch metakognitiver Strategien stieg zudem in Abhängigkeit von der Höhe des Bildungsgangs (ohne Unterschiede zwischen Realschule und Gesamtschule).

Unter den Persönlichkeitsfaktoren scheint wiederum Gewissenhaftigkeit eine gewisse Rolle für Planungskompetenzen zu spielen, sonst fand sich bei Grob und Maag Merki (2001) keine Bedeutung der Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren für die erhobenen metakognitiven Kompetenzen.

Die Bedeutung von Metakognitionen für den *Lernerfolg* lässt sich empirisch nicht zufriedenstellend aufzeigen, vor allem nicht, wenn Lernerfolg nur über Noten gemessen wird. Bei Borer et al. (2005) haben metakognitive Strategien für die Vorhersage des Erfolgs berufstätiger Studierender mittels subjektiver und objektiver Maße keine Bedeutung. Schiefele et al. (2003) finden nur geringe Korrelationen von Überwachung und Regulation jeweils mit der Vordiplomsnote. Hier sei allerdings ein Nebenfund der Längsschnittstudie herausgestellt: Interessanterweise unterschieden sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer späterer Erhebungen vom zahlenmäßig beachtlichen Dropout (durch Studienfachwechsel, spätere Zwischenprüfungen und Studienabbruch) positiv u.a. in den metakognitiven Lernstrategien Planung und Überwachung. Gegebenenfalls sind diese metakognitiven Kompetenzen hilfreich für ein geradlinig geführtes Studium.

Im Widerspruch zu den ernüchternden Ergebnissen in Bezug auf den über Noten operationalisierten Lernerfolg steht die Einschätzung, die sich aus dem Forschungsprogramm von Hattie (2013) ergibt. Metakognitive Strategien fallen unter die Faktoren mit dem höchsten positiven Effekten auf das Lernen (im Überblick siehe auch Köller, 2012) und erlangen eine Effektstärke von $d = 0,69$. Besonders wirksam erweisen sich Interventionen zur Verbesserung der Evaluation (Selbstbewertung: $d = 0,62$). Werden Leistungen über Leistungstests erfasst wie in PISA

2000, dann erlangen Metakompetenzen allgemein für Lesekompetenz eine Bedeutung (Artelt et al., 2001).

4.3.5 Messung von Lernkompetenzen

Winne und Perry (2000) verknüpfen Messmethoden mit Konzeptualisierungen von selbstreguliertem Lernen und unterscheiden Messmethoden nach Verfahren, die selbstreguliertes Lernen als überdauernde Fähigkeit oder Eignung (*aptitude*) oder als singuläres Ereignis oder Vorgang (*event*) messen. Diesen beiden Perspektiven können auf der einen Seite standardisierte Fragebögen, strukturierte Interviews, Lehrerurteile, auf der anderen Seite Lautes Denken, Lerntagebücher, Videoanalysen, Verhaltensspuren (z.B. in computerbasierten Lernprogrammen) zugeordnet werden. Erstere ermöglichen eine handlungsferne, letztere eine handlungsnahe Erfassung der Komponenten selbstregulierten Lernens (im Überblick: Landmann et al. 2009; Spörer & Brunstein, 2006; Zimmerman, 2008b). Die Fragebogenmethode wird aus forschungsökonomischen Gründen am häufigsten eingesetzt.

Im deutschsprachigen Raum existieren für Schülerinnen und Schüler bis zur Mittelstufe eine Reihe von Lernstrategiefragebogen. So hat der Fragebogen *Wie lernst du?* von Lompscher (1996) eine Verbreitung erlangt, Skalen des *Kieler-Lernstrategien-Inventar (KSI)* von Baumert (1993) wurden in der PISA-Untersuchung selbstregulierten Lernens im Jahr 2000 eingesetzt. In der Berufspädagogik kann das *Arbeits-, Lern- und Kontrollstrategien-Inventar (ALK-I)* von Straka, Rosendahl und Kiel (2006) eingesetzt werden. Für Studierende steht das *Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST)* von Wild & Schiefele (1994) zur Verfügung, das in der vorliegenden Studie modifiziert eingesetzt wird (vgl. Kap. 9).

Der LIST basiert eng auf dem aus kognitionspsychologischen Konzepten hervorgegangenen amerikanischen Lernstrategieinventar *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991; dargestellt in Winne & Perry, 2000, S. 543-545). Mit 96 Items erfasst der LIST kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 4.3.2 bis 4.3.4). In der Regel gelingt die Konstruktvalidierung der vier Skalen kognitiver Strategien: Wild (2000) hat die kontextunabhängige Validität für den tertiären Bildungsbereich mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus (zwischen Universität und Berufsakademie) und Fachrichtungen (u.a. für sozialwissenschaftliche Studiengänge) nachgewiesen, Fernstudierende untersuchten Creß und Friedrich (2000) sowie Boerner et al. (2005), mit Berufstätigen findet sich eine Validitätsstudie bei Schreiber und Leutner (1996). Allerdings werden auch Schwierigkeiten bei der Abbildung einzelner kognitiver Strategien oder ihrer Zuordnung zu den oberflächen- bzw. tiefenorientierten Verarbeitungsmodi berichtet, vor allem wenn Faktorenanalysen nicht getrennt nach Strukturbereichen, sondern über die gesamten Dimensionen des LIST gerechnet werden oder Sekundärfaktoren identifiziert werden sollen (Boerner et al., 2005; Creß & Friedrich, 2000). Die schwierig zu bestätigende Dreidimensionalität metakognitiver Lernstrategien erarbeiteten Boerner et al. (2005).

Fragebögen zur Messung von Lernkompetenzen sind ökonomisch, als Selbstauskunftsverfahren für Studien mit Erwachsenen niedrigschwellig einzusetzen, werden aber in Bezug auf ihre

interne und externe Validität vielfach kritisiert. Hauptkritikpunkt ist die Diskrepanz zwischen Strategiewissen und Strategienutzung und die begründete Vermutung, dass eher Strategiepräferenzen als die tatsächliche Strategienutzung erfasst werden (zusammenfassend bei Artelt, 2000a, 2006). Die Messprobleme werden auch zur Begründung der schwachen Vorhersagevalidität für Lernerfolg herangezogen, die sich bei handlungsnaher Erhebung der Lernkompetenzen etwas erhöht (Artelt, 2000b; Lind & Sandmann, 2003).

4.4 Erzieherausbildung als Selbstregulationsprozess

Nach der Darstellung verschiedener Modelle selbstregulierten Lernens in Kapitel 4.2 und der Explikation von Lernkompetenzen in Kapitel 4.3. soll im Folgenden die Ausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation betrachtet werden. Dazu wird das Modell selbstregulierten Lernens der Arbeitsgruppe um Schmitz (Schmitz, 2001; Schmitz & Schmidt, 2007; vgl. Kap. 4.2.2) unter Einbezug einiger der theoretischen Explikationen seitens Schmitz et al. (2007) und der Ausdifferenzierung verschiedener Regulationsebenen durch Landmann und Schmitz (2007b) genutzt, um die gesamte Ausbildung als Selbstregulationsprozess darzustellen.

Beim Übertrag des Prozessmodells auf die Erzieherausbildung können zwei Modellebenen unterschieden werden. Auf *Modellebene 1* wird die Ausbildung – wie in Abbildung 4.1. dargestellt – als stete Abfolge mehr oder weniger großer, sich sukzessive beeinflussender Lerneinheiten angesehen (vgl. Schmitz et al., 2007). Vor dem Hintergrund eines mehrjährigen Ausbildungsprozesses können solche Einheiten zum Beispiel Lernaufgaben sein, die einen längeren Zeitraum in Anspruch nehmen (z.B. Phasen eigenverantwortlichen Lernens, Bewertung der mündlichen Beiträge über mehrere Monate, Gruppen- und Projektarbeiten, Vorbereitung einer Klassenarbeit oder sukzessive abzuleistende Prüfungen zum Abschluss von Lernfeldern im Verlauf der gesamten Ausbildungszeit).

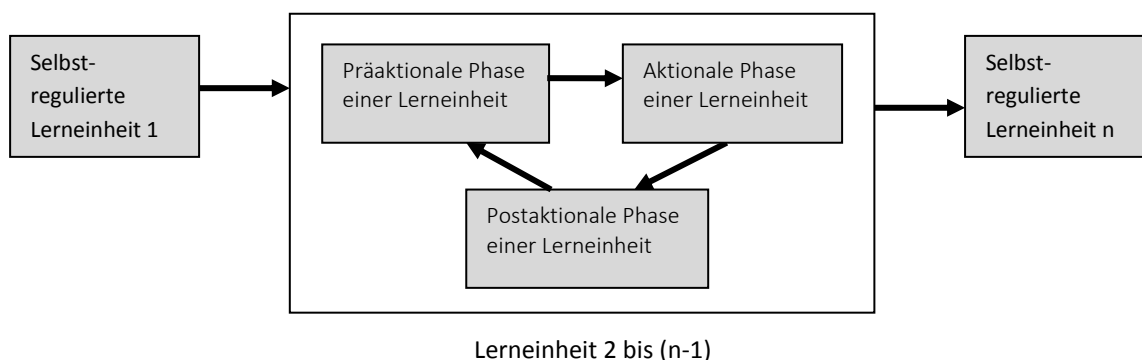


Abbildung 4.1: Die Erzieherausbildung als Abfolge zirkulärer Lerneinheiten auf Modellebene 1

Auf *Modellebene 2* kann die ganze Ausbildungszeit als eine Lerneinheit betrachtet und in eine präaktionale, eine aktionale und eine postaktionale Phase unterteilt werden. In dieser Betrachtungsweise müssen Wirkungen früherer Ausbildungen auf die Erzieherausbildung und Auswirkungen der Erzieherausbildung auf nachfolgende Bildungsentscheidungen in die Modellierung einbezogen werden.

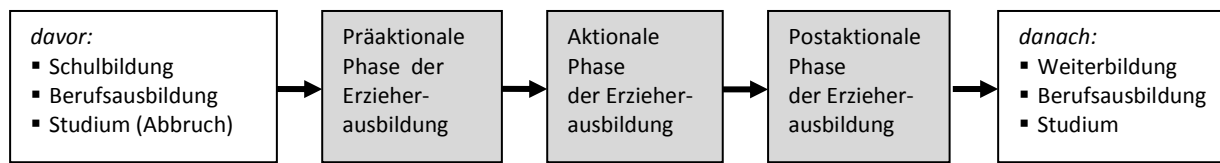


Abbildung 4.2: Die Erzieherausbildung als eine Lerneinheit auf Modellebene 2

Wie in den Ausführungen von Schmitz et al. (2007) und einführend zum Kompetenzbegriff (vgl. Kap. 2.2.1) dargelegt, wird das Ausbildungsmodell in beiden Varianten als State- und damit auch konsequent als Regulationsmodell konzipiert, das nicht nur bei negativen, sondern auch bei positiven Abweichungen zu einer Vorsatzbildung nach einer abgeschlossenen Lerneinheit oder als Ergebnis der gesamten absolvierten Ausbildungssituation führt.

Nur Modellvariante 2, die Ausweitung des Anwendungskontextes des Prozessmodells selbstregulierten Lernens auf die zeitlich ausgedehnte Lerneinheit einer dreijährigen Ausbildung, wird im Folgenden inhaltlich entwickelt, vereinzelt finden sich Bezüge zu Modellebene 1. Modellvariante 2 wird in Teilstudie 4 (siehe Kap. 11) empirisch überprüft.

4.4.1 Präaktionale Phase der Erzieherausbildung

Die präaktionale Phase in der Erzieherausbildung wird von Bewertungen vorheriger Bildungsgänge beeinflusst. Sie trägt zur Klärung situationsbezogener, anforderungsbezogener und personbezogener Fragen zu Beginn der Ausbildung bei.

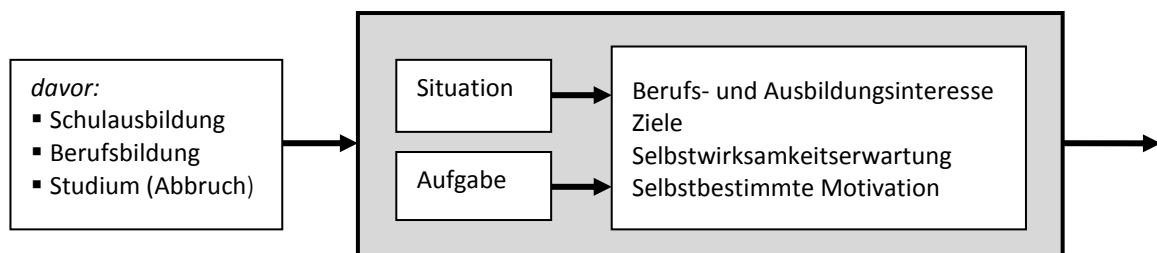


Abbildung 4.3: Präaktionale Phase in der Erzieherausbildung

Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung stellen in Bezug auf die *früheren Bildungsabschlüsse* eine äußerst heterogene Gruppe dar, die vom Quereinsteigerinnen und -einsteigern mit Hauptschulabschluss und handwerklicher Ausbildung bis zu Abbrecherinnen und -abbrecher eines universitären Studiengangs (häufig Erziehungs- und Bildungswissenschaften oder Lehramtsstudium) reicht.

Diejenigen Schülerinnen und Schüler haben einen Ausbildungsplatz angenommen, die ihre persönliche, soziale und finanzielle *Situation* so einschätzen, dass keine Störungen vorliegen, die einen erfolgreichen Abschluss gefährden. Diese Einschätzung kann sich im Verlauf der Ausbildung ändern, was im ungünstigsten Fall zu einem Abbruch der Ausbildung führen kann. Während finanzielle Belastungen höhere Anforderungen an die Koordination zwischen Aus-

bildung und Nebenjob erfordern, sind es im Einzelfall auch persönliche Belastungen durch psychische Probleme, die einen Ausbildungsabbruch mit sich bringen.

Die *Aufgabenanalyse* dient u.a. der Festlegung des Schwierigkeitsgrads der gesamten Ausbildung. Die Fachschülerinnen und -schüler haben mit der Ausbildung eine Aufgabe gewählt, die ihnen sicherlich unterschiedlich schwierig, aber – eine geringe Anzahl scheiternder Fachschülerinnen und -schüler ausgenommen – eben nicht als zu schwierig erscheint.

Die Situations- und Aufgabenanalyse mündet in eine Abschätzung der Ressourcen für die selbstbestimmte Aufgabe, eine Ausbildung als Erzieherin oder als Erzieher zu absolvieren. In einer *Ressourcenanalyse* müssen alle motivierenden Komponenten positiv beantwortet werden, damit die lernende Person die Aufgabe – hier die Ausbildung – angeht. In der Regel ist beispielsweise ein hohes *Berufsinteresse* vorhanden, was allerdings nicht mit einem hohen *Ausbildungsinteresse* einhergehen muss. Es ist des Weiteren anzunehmen, dass Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit von ihrem vorherigen Schulabschluss die Anstrengungen, die mit der Ausbildung auf sie zukommen, unterschiedlich abschätzen und sich frühere gelingende oder scheiternde Bildungserfahrungen auf die *Selbstwirksamkeitserwartungen* auswirken. Gleichzeitig steckt ein gewisses Unsicherheitspotential in der neuen Ausbildung, weil nun unterschiedliche Bildungsniveaus gemeinsam unterrichtet werden, was die Selbstwirksamkeitserwartung aus früheren Bildungserfahrungen im Sinne eines Big-Fish-Little-Pond Effekts (Marsh, 2005) verändern kann.

4.4.2 Aktionale Phase der Erzieherausbildung

Die Anwendung der Komponenten selbstregulierten Lernens in der aktionalen Phase der Ausbildung führen zu folgenden Überlegungen in Bezug auf die *Lernqualität* und die *Lernquantität* für die Gruppe angehender Erzieherinnen und Erzieher in fachschulischer Ausbildung.

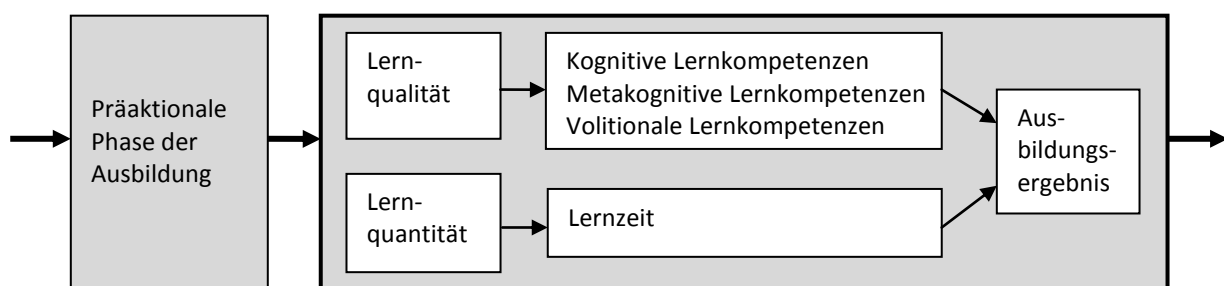


Abbildung 4.4: Aktionale Phase in der Erzieherausbildung

Über die Heterogenität des Anspruchsniveaus in den einzelnen Lernfeldern und über die Heterogenität der unterschiedlichen Aufgabentypen mit Leistungsnachweis hinweg betrachtet ist es in der schulischen Ausbildungsphase funktional, sowohl oberflächenorientierte als auch tiefenorientierte *kognitive Lernkompetenzen* zu zeigen. Unter den kognitiven Lernstrategien sind oberflächenorientierte Strategien geeignet, um Fakten zu lernen bzw. Detailwissen im Gedächtnis zu behalten. Zum Verständnis, Anwenden und Hinterfragen der (Praxis-) Tauglichkeit von Theorien und Konzepten sind tiefenorientierte Lernstrategien nötig. Aufgrund der

großen Bedeutung des Gruppenlernens in der sozialpädagogischen Fachschulausbildung sollte es Schülerinnen und Schülern gelingen, auch kooperative Lernformen ergiebig nutzen zu können.

Aufgrund der lernfeld- und kompetenzorientierten Ausrichtung des fachschulischen Unterrichts und der Umsetzung einer offenen Didaktik erhalten *metakognitive Lernkompetenzen* der Planung, Kontrolle und Regulation im Verlauf der Ausbildung zunehmend Bedeutung. Je nach Aufgabe werden metakognitive Lernstrategien unterschiedlich beansprucht. Gruppen- und Projektarbeiten oder eigenständige Durchführungsaufgaben in der pädagogischen Praxis erfordern stärker Planungskompetenzen und weniger stark Kontroll- und Regulationskompetenzen, weil das Ziel der Erarbeitung individualisiert ist und oft nur allgemeine Durchführungskriterien gelten. Die Vorbereitung auf Klassenarbeiten und Prüfungen mit einem umfangreichen Stoffvolumen erfordert wiederum nur routinierte Planungskompetenzen (oft als Lernpläne zur Zeitplanung), aber in höherem Maße Kontroll- und Regulationsstrategien. Betrachtet man wie in der hier nicht weiter ausgeführten Modellebene 1 die Ausbildung als Abfolge zeitlich eng umrissener Lerneinheiten, dann ist Planung eher der präaktionalen, Kontrolle der aktionalen und Regulation je nach Regulationsebene der aktionalen oder der postaktionalen Phase zuzuordnen. In der hier betrachteten Modellierung der gesamten Ausbildung als Selbstregulationsprozess erfolgt die Einordnung aller metakognitiven Lernstrategien in die aktionale Phase.

Auch für die Dauer kürzerer Lerneinheiten *volitionale Lernkompetenzen* aufrecht zu erhalten, gelingt nicht allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen. Über die gesamte Ausbildung betrachtet sind ein hohes Maß an Anstrengung und emotionaler Selbstregulation erforderlich, um die zeitweise dichte Abfolge unterschiedlicher selbstregulierter Lerneinheiten bei einer wöchentlichen Unterrichtszeit von 30-35 Stunden über einen Zeitraum von zwei Schuljahren in Vollzeitausbildung kontinuierlich zu bewältigen. Im dritten Ausbildungsjahr muss ein halbes Jahr neben der Vollzeiterwerbstätigkeit in der sozialen Einrichtung die Abschlussarbeit theoretisch vorbereitet, geplant, durchgeführt, dokumentiert sowie in einem Kolloquium präsentiert und begründet werden. Die Anforderungen an die volitionalen Kompetenzen in Teilzeitausbildung liegen wahrscheinlich noch höher.

Zur Abschätzung der *Lernquantität* in der schulischen Ausbildungsphase wird die *Lernzeit* erfasst, die in der schulischen Ausbildungsphase zusätzlich zum Präsenzunterricht für Hausaufgaben, die Vorbereitung von Gruppenarbeiten und Referaten oder als Vorbereitungszeit für regelmäßig stattfindende Leistungsnachweise aufgebracht wird. In Praktikumsphasen – die teilweise auch in den Schulferien liegen – fallen neben der Vollzeittätigkeit in der Einrichtung zusätzlich die Erledigung von Aufgaben für die Schule an (z.B. Durchführung und Dokumentation von Beobachtungen oder kompetenzorientierter Aktivitäten).

Merkmale der Lernqualität und der Lernquantität führen in der aktionalen Phase zu einem Lernergebnis, das in der hier betrachteten Modellvariante das *Ausbildungsergebnis* darstellt.

4.4.3 Postaktionale Phase der Erzieherausbildung

Folgt man gedanklich der Modellierung der Ausbildung als Abfolge zirkulärer Lerneinheiten (*Modellebene 1*), dann liegen im Verlauf der Ausbildung sukzessive Lernergebnisse unterschiedlicher inhaltlicher und methodischer Auseinandersetzung vor, die evaluiert werden können. Dem Ist-Soll-Vergleich kann bei interner und variabler Attribution eine *Strategieregulation* erfolgen, wenn die Schülerin oder der Schüler beispielsweise erkennt, dass eine vermehrte Anstrengung oder ein Ergänzen oberflächenorientierten Lernens durch tiefenorientierte Strategien (oder auch umgekehrt) zukünftige Lernergebnisse verbessern könnte. Auf einer höheren hierarchischen Ebene (Landmann & Schmitz, 2007b) kann eine *Zielregulation* erfolgen. In einer nachfolgenden Lerneinheit wird das Notenziel niedriger (oder im Falle einer positiven Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Wert höher) angesetzt.

Betrachtet man die hier fokussierte Modellebene 2, d.h. den gesamten Ausbildungsprozess unter dem Aspekt der Selbstregulation, dann findet am Ende der gesamten Ausbildung eine *Evaluation*, die sich aus dem Vergleich des Ist-Zustandes mit dem Soll-Zustand ergibt. Erfolg oder Misserfolg in der Erzieherausbildung und die damit verbundenen *Attributionsprozesse* haben einen großen Einfluss auf Ziele, Selbstwirksamkeitserwartungen und Interessen und führen erfahrungsgemäß bei vielen Fachschülerinnen und -schülern bereits gegen Ende der Ausbildungszeit zur Zielregulation und Vorsatzbildung, wenn fachspezifische *Weiterbildungen*, eine *Berufsausbildung* oder ein *Studium* (z.B. Qualifizierung zur Krippenpädagogin, Ausbildung an der Fachschule für Heilpädagogik, Studium der Sozialen Arbeit u.v.m) geplant werden.

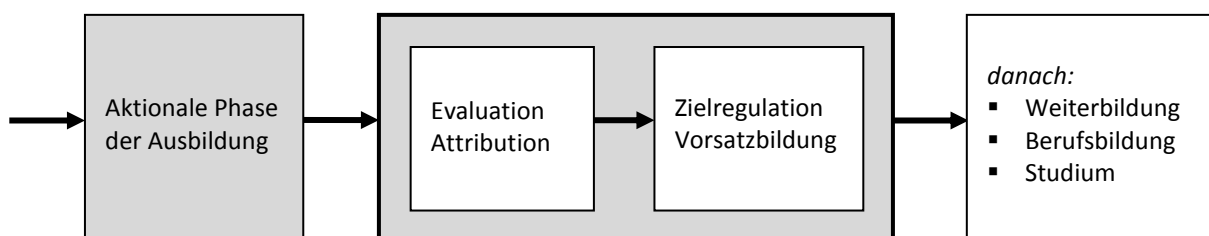


Abbildung 4.5: Postaktionale Phase in der Erzieherausbildung

4.5. Implikationen für die Studie

In diesem Kapitel wurden überfachliche Kompetenzen, die das Lernen betreffen, aus den Theorien zum selbstregulierten Lernen abgeleitet. Referenzmodell stellte dabei das von in der Arbeitsgruppe um Schmitz (Schmitz & Schmidt, 2007) formulierte Prozessmodell dar.

Zum einen lieferte das Modell – wie auch andere Struktur- oder Phasenmodelle – eine begründete Taxonomie von Lernkompetenzen, so dass sich für die Untersuchung überfachlicher Kompetenzen – im Gegensatz zu den personalen und interpersonellen Kompetenzen, dargestellt in Kapitel 3 – Lernkompetenzen auf einem deduktiven Wege ableiten lassen. Tabelle 4.1 fasst die 16 motivationalen, volitionalen, kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen für die vorläufige Taxonomie überfachlicher Kompetenz zusammen, die empirisch untersucht

werden sollen (siehe Kap. 8 bis 12). Die handlungsbezogen formulierten Kurzdefinitionen lassen Kontextualisierungen („während der Ausbildung“, „Mitschülerinnen und Mitschülern“) aus Formulierungsgründen weitestgehend weg.

Tabelle 4.1: Lernkompetenzen mit Kurzdefinitionen

Überfachliche Kompetenz	Kurzdefinition (für den Kontext Fachschule)
Positive Lernemotionen	auf die Lernaktivität bezogene angenehme Gefühle empfinden
Intrinsische Motivation	aufgrund handlungsimmanenter Anreize lernen
Identifizierte Motivation	aufgrund der Übereinstimmung mit Ausbildungszielen lernen
Externale Motivation	aufgrund äußerer Konsequenzen lernen
Selbstwirksamkeit (Schule)	sich sicher sein, schulische Anforderungen zu bewältigen
Anstrengung	eigene willentliche Ressourcen beanspruchen
Konzentration	Aufmerksamkeit andauernd steuern können
Emotionale Selbstregulation	eine Tätigkeit trotz beeinträchtigender Einflüsse aufrecht erhalten
Wiederholung	sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einprägen
Organisation	den Lernstoff umarbeiten und aufbereiten
Elaboration	Lerninhalte mit Wissensbeständen in Verbindung bringen
Kritisches Prüfen	Lerninhalte hinterfragen
Kognitives Kooperieren	durch Lehr-Lernsituationen in Gruppen lernen
Planung	Ziele und die Abfolge von Lernaktivitäten festlegen
Kontrolle	Lernergebnisse überprüfen
Ausführungsregulation	den Lernprozess innerhalb einer Lernstrategie steuern

Für die Operationalisierung der Komponenten selbstregulierten Lernens kann zunächst auf verfügbare Skalen zur Messung motivationaler, kognitiver, metakognitiver und volitionaler Lernkompetenzen (Prenzel, 1996; Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993; Wild & Schiefele, 1994) zurückgegriffen werden. Die Fragebögen und Skalen sind allerdings kontextuell eng an den jeweiligen Untersuchungsgegenstand gebunden, so dass auf der Ebene der Itemformulierungen der Übertrag auf die Fachschulausbildung erfolgen muss. Die Erprobung neuer und die Validierung etablierter Skalen erfolgt in Teilstudie 1 (siehe Kap. 8). Der strukturiert vorliegende Forschungsstand zum selbstregulierten Lernen erlaubt des Weiteren, Hypothesen über Bedingungen, Verläufe, Beziehungen und Effekte zu überprüfen, was in den Teilstudien 2, 3 und 5 (siehe Kap. 9, 10 und 12) erfolgt.

Unter einem anderen Blickwinkel konnte das Prozessmodell selbstregulierten Lernens der Arbeitsgruppe um Schmitz (Schmitz & Schmidt, 2007) genutzt werden, um die Erzieherausbildung auf zwei Modellebenen unter dem Aspekt der Selbstregulation zu betrachten. Dazu wird die gesamte dreijährige Ausbildung als eine Abfolge zirkulärer Lerneinheiten angesehen oder aber die gesamte Ausbildung als eine Lerneinheit konzipiert, die in eine präaktionale Phase, eine aktionale Phase und eine postaktionale Phase unterteilt wird. Die letztgenannte Modellierung der Erzieherausbildung wurde in Kapitel 4.4 inhaltlich ausgeführt, erlaubt die Ableitung und Prüfung von Bedingungshypothesen in Teilstudie 4 (siehe Kap. 11) die Ausweitung des Modells selbstregulierten Lernens auf zeitlich erstreckte Lerneinheiten wie eine Ausbildung.

5 Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen

Aufgrund fehlender Forschungsarbeiten zum Thema überfachlicher Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung konnte in den Kapiteln 3 und 4 – von einigen wenigen Ausnahmen abgesehen – nicht auf einschlägige Studien an der Ausbildungs- und Berufsgruppe zurückgegriffen werden. Im Hinblick auf mögliche Einflussfaktoren auf überfachliche Kompetenzen, die für die vorliegende Studie als wichtig erachtet werden, lassen sich Forschungsprojekte über Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung referieren. Die dargestellten Einzelarbeiten und Forschungsprojekte beziehen sich vorrangig auf die seit 2002 reformierte Erzieherausbildung. Studien an berufstätigen Erzieherinnen und Erziehern werden in diesen Überblick nur einbezogen, wenn die Fragestellungen bzw. Ergebnisse sich dazu eignen, die Ausbildungssituation während der Praktika (vorrangig während des einjährigen Berufspraktikums) und im Übergang in den Beruf zu erhellen. Die meisten der hier einbezogenen Untersuchungen sind psychologischer und pädagogischer Provenienz und suchen einen quantitativen empirischen Zugang, auf qualitative Studien wird nur sporadisch eingegangen (im Überblick z.B. Thole, 2010).

Als mögliche Einflussfaktoren auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen werden in Kapitel 5.1. Merkmale der Lernenden und in Kapitel 5.2. Merkmale der Lernumwelt unterschieden.

5.1 Merkmale der Lernenden

Zur Klärung der Bedeutung distaler Merkmale der Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung werden in Kapitel 5.1.1 Studienergebnisse zur Geschlechtszugehörigkeit und in Kapitel 5.1.2. zum Schulbildungsniveau und Bildungshintergrund zusammengestellt.

5.1.1 Geschlechtszugehörigkeit

Die politische Forderung des Gender Mainstreaming, nämlich die Gleichstellung von Männern und Frauen zu ermöglichen und Benachteiligungen aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit abzubauen, führt seit ungefähr zehn Jahren zu Gender-Forschungsaktivitäten im Bereich der Kindertagesbetreuung. Gegenwärtig gehen die größten Impulse von den Modellprojekten der Koordinationsstelle *Männer in Kitas*, angegliedert an die Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin, aus (Cremers, Höyng, Krabel & Rohrmann, 2012; Icken, 2012).

Eine Dokumentenanalyse von Rose und Stibane (2013) kommt zu dem Ergebnis, dass sich für die aktuellen genderbezogenen Forschungsarbeiten und Projekte im Berufsfeld Kindertageseinrichtungen sozialisationstheoretische, gleichstellungspolitische und arbeitsmarktpolitische Motive unterscheiden lassen. Aus der sozialisationstheoretischen Perspektive ist die Männerforschung (einseitig) mit der Jungenforschung verknüpft und führt in traditionellen – auch psychoanalytisch geprägten – Geschlechterrollenstereotypen zu einer Verklärung der Rolle des Mannes für die Entwicklung von Jungen mit der Gefahr der Reproduktion von Geschlech-

terrollen. Im Gegensatz dazu konstruiert die gleichstellungspolitische Perspektive egalitäre Geschlechterverhältnisse und gleicht bisherige Einseitigkeiten in der Gleichstellung der Geschlechter aus, die allein die Bildungs- und Berufssituation von Frauen in den Fokus rückte. In den länderspezifischen Modellprojekten *MEHR Männer in Kitas* zwischen 2011 und 2013 treten nach Rose und Stibane wiederum arbeitsmarktpolitische Motive in den Vordergrund. Die Genderforschung ist in weiten Teilen Forschung über Männer in einem Frauenberuf, bringt also mehr Ergebnisse über Männer als über Frauen hervor.

Ausbildung an der Fachschule

In der sozialpädagogischen Fachschulausbildung in Deutschland ist gegenwärtig von einem Frauenanteil von 81 % und einem Männeranteil von 19 % auszugehen (Statistisches Bundesamt, 2015a). Mit ungefähr 25 % liegt der Männeranteil bei sozialpädagogischen Studiengängen höher (Klein & Wulf-Schnabel, 2007) und mit ca. 7-8 % bei frühpädagogischen Studiengängen deutlich niedriger (Helm, 2010; Keil, Pasternack & Thielmann, 2012) als in der Breitbandausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Der Zuwachs an Männern in der Erzieherausbildung ist deutlich: In Studien an Fachschulen wird Ende der 1990er Jahren noch von einem Männeranteil von 6 % berichtet (Dippelhofer-Stiem, 1999a, 1999b; Frey, 1999c), nach der übersichtlichen Zusammenstellung von Schülerzahlen der Koordinationsstelle *Männer in Kitas* liegt er im Schuljahr 2012/2013 (und damit zu Beginn der Datenerhebung der vorliegenden Studie) bundesweit bei 16 %. Dabei zeigen sich deutliche Schwankungen in den Bundesländern zwischen einem Männeranteil an Fachschulen von 10 % (in Bayern) und von 24 % (in Berlin) an (Länderdaten ebenfalls für 2012/2013).¹

Als Berufswahlmotive für die (weibliche) Berufsgruppe in Kindertageseinrichtungen sind nach Thole (2010) biografisch verankerte soziale Motive wie Freude an Kindern oder kreative Interessen wichtiger als fachliche Motiven. Männer finden über soziale Berufe der eigenen Eltern, positive Vorerfahrungen in Freiwilligendiensten und Vereinsarbeit oder über berufsferne Quereinstiege zum Erzieherberuf (BMFSFJ, 2011). Referenzpunkte der Berufsentscheidung sind eher persönliche und berufliche Überlegungen, aber weniger Motive, die sozialisations- oder gleichstellungstheoretisch einzuordnen sind (Rohrmann, 2012). Teilzeitmodelle oder andere Möglichkeiten für einen beruflichen Quereinstieg fördern die Entscheidung von Männern für den Erzieherberuf (Roth, 2013) und führen nachweisbar zu einem höheren Männeranteil in der Ausbildung (Aigner & Rohrmann, 2012).

Cremers und Krabel (2012a) kamen in einer Analyse aller im Januar 2012 verfügbaren Lehrpläne zu dem Ergebnis, dass die politische Forderung des Gender Mainstreaming in den meisten Fachschul-Curricula seit 2002 als Querschnittsthema Erwähnung findet. Die Übernahme des Leitthemas in die einzelnen Themen der Lernfelder ließ sich allerdings nur in wenigen Fällen erkennen. Allein Baden-Württemberg wies ein Lernfeld *Gender-Mainstreaming* aus, in den meisten Lehrplänen fand sich nur eine vereinzelte und unspezifische Aufnahme des Leitthemas. Auch eine Befragung der Autoren an 85 Fachschulen ließ schwer abschätzen, inwie-

¹ <http://mika.koordination-maennerinkitas.de/forschung/maenneranteil-fachschulen/> [30.12.2015]

fern Themen des Gender Mainstreaming tatsächlich mit dem Impetus der gleichstellungspolitischen Programmatik im Fachschulunterricht auch umgesetzt werden.

Fachschüler sind während der Ausbildung mit einer weiblich geprägten Fachschulkultur konfrontiert. Zu dem sehr deutlich überproportionalen Anteil an Mitschülerinnen sind auch ungefähr 75 % aller Lehrkräfte an Fachschulen Frauen (Kleeberger & Stadler, 2011). Nach den Ergebnissen in österreichischen Ausbildungsstätten (Aigner & Rohrmann, 2012) scheint der geringe Männeranteil in den Klassen und unter den Ansprechpersonen in Schule und Praxis für die Absolventen allerdings weniger als angenommen ein Problem darzustellen. Knapp die Hälfte der befragten Schüler stimmte der Aussage zu, die Ausbildung sei eher auf Mädchen ausgerichtet. Sie kritisierten, dass Themen, die Jungen interessierten, zu wenig Bedeutung erlangten (Sport, Technik). Durch ihre Sonderstellung würden die vereinzelt Schüler nicht nur bevorzugt, sondern auch benachteiligt. Beispiele hierfür seien eine gesteigerte Aufmerksamkeit auch bei Fehlverhaltensweisen, die Erwartung von geschlechtsrollenstereotypem Verhalten (z.B. anfallende technische Probleme mit Medien zu lösen) und die Gefahr der Ausgrenzung in der zahlenmäßig großen Gruppe der Mädchen.

Es gibt Hinweise auf inhaltliche Interessenunterschiede am Curriculum in Abhängigkeit vom Geschlecht. Unter 13 Inhaltsbereichen fanden die Männer in der österreichischen Stichprobe Kindergartenpraxis, Musik, Kunst und Werken weniger wichtig als Frauen, den Bildungsbereich Neue Medien und Sport allerdings wichtiger (Aigner & Rohrmann, 2012). Österreichische Schüler wählten zudem selten das Zusatzfach Frühpädagogik (Männeranteil 0,4 %). Aufgrund des geringen Männeranteils in der Ausbildung in Österreich (zum Zeitpunkt der Erhebung: 4 %) sind die Ergebnisse möglicherweise nur begrenzt auf die Ausbildungssituation in Deutschland übertragbar.

Ausbildung in der Berufspraxis

Während die Fachschüler unter den interessierteren und leistungsstärkeren Fachschülerinnen unter Druck geraten (Aigner & Rohrmann, 2012), sind sie in Praktika in der Kindertagesstätte mit der Idealisierung ihrer Person konfrontiert. Die standardisierte Telefonbefragung von 600 Leiterinnen, 100 Trägerverantwortlichen und 1 000 Eltern im Rahmen des Projekts *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten* (BMFSFJ, 2011) brachte eine sehr hohe Zustimmung für männliche Fachkräfte hervor, die bei den Eltern relativ unabhängig vom Lebensalter, dem Bildungsstand oder dem Familienstand formuliert wurde.

In den Praxisphasen berichteten Schüler allerdings auch von stereotypisierenden Erfahrungen, die aus Untersuchungen an berufstätigen Erziehern bekannt sind. In gemischtgeschlechtlichen Teams fühlten sich die Männer in eine Aufgabenverteilung gedrängt, die von ihnen geschlechterrollentypisches Verhalten fordert. Sie übernahmen das grobmotorische Spiel und Sport, waren Ansprechpartner für die Jungs und zuständig für die Haustechnik (BMFSFJ, 2011). Nentwich, Vogt, Tennhoff und Schälin (2014) kamen mit ethnografischen Methoden für die Kinderkrippe in der Schweiz zu ähnlichen Ergebnissen. Die Ergebnisse der Analyse des Raums, der Alltagspraktiken und die Beobachtung geschlechterrollenstereotyper Zuschreibungen standen im Widerspruch zur verbalisierten Gleichbehandlung von Männern und

Frauen im Team (und von Mädchen und Jungen in der Gruppe). Aus der Perspektive von Männern in der Kindertagesbetreuung sprechen Cremers und Krabel (2012c) zusammenfassend von „Deplatziertungseffekten“ (S. 146), wenn Männer eine Emotionalisierung der Lern- und Arbeitssituation kritisierten und Tätigkeiten, die als typisch weiblich galten (z.B. Atmosphäre schaffen, dekorieren, künstlerische und musische Aktivitäten) abwerten mussten.

Ergebnisse aus *Doing-Gender*-Forschungsstudien bei Erzieherinnen und Erziehern in der Kindertagesbetreuung machten deutlich, dass das Ausbildungsziel einer professionellen Geschlechterrollenflexibilität noch nachhaltig verfolgt werden muss – vor allem bei den Frauen im Beruf. Ergebnisse der Studie *Tandem – ein Forschungsprojekt zu Frauen und Männern in der Elementarpädagogik* (Brandes, Andrä, Röseler & Schneider-Andrich, 2013, 2015), die einen methodisch versierten Vergleich zwischen weiblichen und männlichen Fachkräften in der Kindertagesstätte ermöglicht, belegten wohl eine vom Geschlecht der Fachkraft unabhängige Kindorientierung in den beobachteten Dimensionen Einfühlungsvermögen, Herausforderung, dialogische Interaktion, Art der Kooperation und Kommunikationsinhalte. Das pädagogische Verhalten unterschied sich allerdings bei männlichen und weiblichen Fachkräften in Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes, wobei männliche Fachkräfte eher auf die wiederum geschlechtstypischen Wünsche der Kinder eingingen als die weiblichen. Im Rahmen der video-grafierten Beobachtungssituation an einem Materialtisch ließen Erzieher mit Jungen häufiger Objekte (ohne Augen) und mit Mädchen häufiger Subjekte (mit Augen) entstehen, was im Einklang mit den anderen Teilbefunden der Studie stand. Erzieherinnen erzeugten mit Mädchen *und* mit Jungen häufig Subjekte. Frühere Untersuchungen zur Bindungsqualität und zum Erziehungsverhalten von Erzieherinnen allein (zusammengefasst bei Rohrmann, Cremers & Krabel, 2010) machten immer wieder deutlich, dass Mädchen gegenüber Jungen in der Kindertagesbetreuung einen Vorteil haben. Sie waren sicherer gebunden als Jungen und erfuhren eher Lern- und Spielangebote, die zu ihren Interessen passten. Die Schwachstelle Erzieherin – Junge im pädagogischen Beziehungs- und Interaktionsgefüge fand auch Mayr (2012). Mädchen erfuhren aus der Sicht der Erzieherinnen höhere Werte in den Dimensionen Nähe, Abhängigkeit und geringere Werte in der Dimension Konflikte als Jungen.

Aufgrund des Fachkräftemangels und des geringen Männeranteils im Beruf wissen die Absolventen um ihre sehr guten Einstellungschancen, auch bei geringerer Qualifikation als die Frauen (BMFSFJ, 2011). Eine eigene Analyse der Zeugnisdaten von 226 Schulabgängerinnen und -abgängern an einer Fachschule aus den Jahren 2008 bis 2012 (davon 12 % Fachschüler) ergab, dass sich junge Frauen und junge Männer in den Leistungsergebnissen in der zweijährigen schulischen Ausbildungsphase am geringsten unterschieden (Durchschnitt bei Schülerinnen Note 2,5 versus Note 2,6 bei Schülern). Schülerinnen erzielten allerdings bessere Noten für das Abschlussprojekt während des Berufspraktikums im dritten Ausbildungsjahr (Notendurchschnitt 2,2 versus 2,5). Eine ähnliche Tendenz (Notendurchschnitt 1,8 für Frauen versus 2,0 für Männer) zeigte sich bezüglich der Bewertung der einjährigen Berufspraxis, die durch anleitende Erzieherinnen und Erzieher erfolgte (Verbeek, 2012).

Wahl von Berufsfeldern

Von den mittlerweile 19 % Fachschülern wechselt nur ein geringer Teil in das Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, eine Tätigkeit im Bereich der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik ist attraktiver. Schon zu Beginn oder während der Ausbildung zeigten sich geschlechtsspezifische Einstellungen insofern als Schüler deutlich häufiger als Schülerinnen im Hort oder in einer Einrichtung für Jugendliche arbeiten wollten und das Zusatzfach Frühpädagogik mieden (Aigner & Rohrmann, 2012). Dieser eindeutige Trend lässt sich auch für die Kindheitspädagogen nach einem Hochschulstudium aufzeigen (Fuchs-Rechlin, Göddeke, Smidt & Theisen, 2015). Diejenigen Männer unter Hochschulstudierenden der Kindheitspädagogik, die eine Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung aufnehmen wollten, zeigten eine geringe Aufstiegsorientierung (Mischo, Wahl, Hendler & Strohmer, 2012b).

In der Kindertagesbetreuung arbeiteten 2015 nur ca. 5 % Männer unter allen tätigen Personen (Statistisches Bundesamt, 2015b). Hindernisse für Männer, in das Arbeitsfeld der Frühpädagogik zu wechseln, werden rege diskutiert. Der Vergleich mit anderen Ländern legt nahe, dass die Argumente einer geringeren Bezahlung oder schlechter Aufstiegsmöglichkeiten vielleicht subjektiv als bedeutsam erlebt oder formuliert werden (BMFSFJ, 2011), objektiv betrachtet aber weniger wichtig sind. Der Männeranteil liegt in Ländern, in denen die Frühpädagogik bereits professionalisiert ist, nicht zwangsläufig höher (Rohrmann, 2012). Große subjektive Bedeutung als Barriere ins frühpädagogische Berufsfeld erlangen die weiblich geprägte Kindertagesstätten-Kultur und die exponierte Sonderstellung (BMFSFJ, 2011) sowie die alltagspsychologische Rezeption eines deutungsüberfrachteten, psychoanalytisch geprägten Geschlechterdiskurses (zum Beispiel bei Aigner, Poscheschnik & Zeis, 2012; Aigner & Poscheschnik, 2012). Rose und Stibane (2013), die die sozialisationstheoretische Perspektive kritisch betrachten, schlagen für die Frühpädagogik einen anderen Frauentyp vor, damit geschlechtersensitive Erziehung auch ohne Männer gelingt bzw. damit das Arbeitsfeld für Männer attraktiv wird, weil sie nicht auf geschlechterrollenstereotypes Verhalten reduziert werden. Homophobie-Klischees gekoppelt mit dem Generalverdacht der Pädophilie und des sexuellen Missbrauchs (Cremers & Krabel, 2012b) führen nur bei einem geringen Prozentsatz von Eltern (5 %) zu Vorbehalten (BMFSFJ, 2011), setzen Männer allerdings der Diskriminierung aus (so auch benannt bei Nentwich, Vogt, Tennhoff & Schälin, 2014).

Überproportional viele Fachschüler wechseln in ein sozialpädagogisches und heilpädagogisches Praxisfeld. In allen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (außer Kinderbetreuungseinrichtungen) ist für 2010 von einem Männeranteil von 31 % auszugehen, wobei in den verfügbaren Statistiken sämtliche Berufs- und Professionalisierungsgruppen zusammengefasst sind. Die Erzieher machen allerdings zusammen mit den Sozialpädagogen die größte Berufsgruppe aus (jeweils 27 %; Statistisches Bundesamt, 2010). Berufstätige in der Heilpädagogik (davon 70 % Fachschulabsolventen) sind nach einer Berufsfeldanalyse des *Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e.V. (BHP, 2011)* zu 12 % männlich. Fuchs-Rechlin und Schilling (2006) fassen einen Trend zusammen, der allerdings für alle Qualifikationsstufen zusammen gilt: Der Männeranteil in sozialen Handlungsfeldern nimmt zu, je älter das Klientel ist.

Relevante empirische Befunde: Geschlechtszugehörigkeit als Bedingungsvariable

Der Forschungsstand in Bezug auf die Auswirkungen der Geschlechtsvariable auf personale und interpersonale Kompetenzen, ausführlich im Kontext empirischer Befunde dargestellt in den Kapiteln 3.3. und 3.4, lässt moderate Einflüsse der Geschlechtszugehörigkeit auf Emotionale Stabilität zugunsten der Männer sowie auf Gewissenhaftigkeit und Offenheit zugunsten der Frauen erwarten. In Bezug auf die sozialpsychologisch untersuchten interpersonalen Kompetenzen Empathie und Prosozialität und Durchsetzungsfähigkeit werden ebenfalls konsistent geschlechterrollenkonforme Ausprägungen gefunden. Der Einfluss der Variable Geschlecht auf die verschiedenen Lernkompetenzen, ausführlich dargestellt in Kapitel 4.3, lässt für Selbstwirksamkeit Geschlechtsunterschiede zugunsten der Männer erwarten. Schwache bis mittlere Effekte zugunsten der Frauen wurden beim Einsatz von Wiederholungstrategien und beim Einsatz metakognitiver Lernkompetenzen gefunden.

Aufgrund fehlender Studien bleibt offen, ob sich in der Berufsgruppe eher klassische Geschlechtsunterschiedshypothesen (Kasten, 2010) oder durch die berufsgruppenbedingte Selektion Geschlechterähnlichkeitshypothesen (Hyde, 2005) bestätigen oder ob der sozialkonstruktivistische Forschungsansatz des Doing Gender (West & Zimmerman, 1987) erkenntnisfördernd ist. Die Doing-Gender-Studien in Kindertageseinrichtungen von Brandes, Andrä, Röseler und Schneider-Andrich (2013, 2015) sprechen eher für eine Angleichung der personalen und interpersonalen Kompetenzen am Arbeitsplatz. Untersuchungen zum Geschlechterrollenkonflikterleben und zur Arbeitszufriedenheit von Männern in Frauenberufen verdeutlichen, dass Männer typisch weibliche Eigenschaften, aber auch typisch männliche Eigenschaften konfliktfrei zeigen können (Rustemeyer & Thrien, 2001; Sobiraj, Korek & Rigotti, 2014). Polizistinnen und Polizisten unterscheiden sich beispielsweise auch weniger in der Dimension Neurotizismus als Männer und Frauen in der Bevölkerung (Kanning & Holling, 2001). Eine Studie zu Persönlichkeitsmerkmalen von fachschulisch ausgebildeten fröhpädagogischen Fachkräften, die allerdings erst nach Abschluss der vorliegenden Studie publiziert wurde, weist auf klassische Geschlechtsunterschiedshypothesen (Smidt & Roux, 2015a).

5.1.2 Schulbildungsniveau und Bildungshintergrund

Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung stellen in Bezug auf frühere Bildungsabschlüsse eine Gruppe mit einem breiten Spektrum an Bildungsbiografien dar: Quereinsteigerinnen und -einsteigern mit Hauptschulabschluss und handwerklicher Ausbildung, Realschulabsolventinnen und -absolventen mit einer sozialberuflichen Ausbildung als Zugangsvoraussetzung, Abiturientinnen und Abiturienten nach einem Freiwilligen Sozialen Jahr, Studienabbrecherinnen und -abbrecher eines universitären Studiengangs u.v.m. In der Regel treffen Fachschülerinnen und Fachschüler mit einem mittleren Schulabschluss, mit fachgebundener Hochschulreife oder allgemeiner Hochschulreife als Ausbildungsgruppe zusammen.

Die Projektgruppe ÜFA (2013) ermittelte unter 1139 Fachschülerinnen und -schülern, die 2012 bundesweit befragt worden waren, einen Anteil von 49 % an Realschulabsolventinnen und -absolventen, 25 % Fachabiturientinnen und -abiturienten sowie 26 % Abiturientinnen

und Abiturienten. Die Schülerstatistik des Landes Rheinland-Pfalz für das Schuljahr der ersten Datenerhebung 2012, also für das Schuljahr 2012/2013, verzeichnet bei 1560 registrierten Neuaufnahmen an den Fachschulen der Sozialpädagogik (unter den verfügbaren Angaben) im Bundesland 52 % Schülerinnen und Schüler an Erzieher Schulen mit Realschulabschluss, 32 % mit Fachabitur und 15 % mit allgemeinem Abitur.

Ergänzend zum Schulbildungsniveau erlauben aktuelle Erhebungen im Rahmen der ÜFA-Studie (Projektgruppe ÜFA, 2013) erste Erkenntnisse zum Bildungshintergrund von Fachschülerinnen und -schülern im Vergleich zu Studierenden der Kindheitspädagogik. So hatten 80 % der 1154 befragten Fachschülerinnen und -schüler Eltern ohne akademischen Abschluss. Zusammen mit den ÜFA-Daten zum akademischen Bildungshintergrund der 110 Hochschulbefragten mit Erzieherausbildung (81 % nichtakademische Eltern) und der 2015 Hochschulbefragten ohne Erzieherausbildung (65 % nichtakademische Eltern) wird deutlich, dass die Fachschulausbildung (absolviert mit einer akademischen Eingangsqualifikation) und ein Hochschulstudium einen Bildungsaufstieg ermöglicht, wie er für sozialwissenschaftliche Studiengänge allgemein belegt ist (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2012). Ungefähr 20 % der Schülerinnen und Schüler bleiben mit der Fachschulausbildung allerdings auch unter dem Bildungsniveau ihrer Eltern (bzw. mindestens eines Elternteils) mit Studium.

Milieustudien an der Berufsgruppe liegen m.W. nicht vor. Bedingt durch den doppelten Vermittlungsauftrag in der sozialpädagogischen Fachschulausbildung liegen Hinweise auf die vorrangigen sozialen Herkunftsmilieus von Fachschülerinnen und -schülern aus dem eigenen Unterricht an einer Fachschule vor (ca. 300 Fachschülerinnen und -schüler aus sieben Schuljahren zwischen 2008 und 2014). Nach einer Beschäftigung mit den Sinus-Milieus (SINUS Markt- und Sozialforschung, 2015) in einer 15stündigen Unterrichtseinheit bestimmten ungefähr 80 % aller Schülerinnen und -schüler in einer schriftlich verfassten Analyse die Bürgerliche Mitte als ihr Herkunftsmilieu und reflektierten Vor- und Nachteile dieser Sozialisationsbedingungen für ihre Berufstätigkeit. In jeder Klasse maximal 4 bis 5 Schülerinnen und Schüler, also ca. 20 %, verorteten ihr Herkunftsmilieu begründet in einem anderen sozialen Milieu, vorrangig im Postmateriellen Milieu (Sinus-Modell 2007) oder ab 2010 in dem daraus hervorgegangenen Sozial-ökologischen Milieu, selten im Liberal-intellektuellen Milieu (Sinus-Modell 2010; siehe auch Dannhardt & Nowak, 2007; Thomas & Calmbach, 2013).

Bastigkeit (2007) untersuchte in ihrer qualitativen Studie an 24 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in Kindertagesstätten den Zusammenhang zwischen frühkindlichen Bildungserfahrungen, den daraus resultierenden Bildungseinstellungen und den Auswirkungen auf die moderne Berufstätigkeit. Nach der Analyse der Bildungstypen in Kindertagesstätten ist Bastigkeit skeptisch, ob die Reproduktion sozialer Ungleichheit durch Erzieherinnen und Erzieher tatsächlich aufgebrochen werden kann und die Umsetzung einer konstruktivistischen Didaktik gelingt. In der Terminologie der Kulturosoziologie Pierre Bourdieus plädiert sie für Bildungsaktivitäten zur Vermittlung von Lernkompetenzen, sozialen Kompetenzen und Werteorientierung als „zusätzliche Inkorporation von kulturellem Kapital“ (S. 141), das Absolventinnen und Absolventen im Beruf von der schichtspezifischen Determiniertheit erst frei machen kann.

Relevante empirische Befunde: Schulbildungsniveau als Bedingungsvariable

Wie bereits in den Kapitel 3.3. und 3.4 ausführlich in Bezug auf alle personalen und interpersonalen Kompetenzen zusammengefasst, werden nur geringe Auswirkungen des Schulbildungsniveaus erwartet. Personen mit höherer Bildung können als offener gelten und zeigen eher Unterstützungsverhalten bei schulischen oder persönlichen Problemen von Mitschülerinnen bzw. -schüler. Für alle anderen personalen und interpersonalen Kompetenzen sind Bildungsunterschiede als Einflussvariablen nicht bedeutsam oder wurden bislang kaum untersucht.

Wie bereits in Kapitel 4.3. im Kontext von empirischen Ergebnissen zu Lernkompetenzen dargestellt, sind Schülerinnen und Schüler mit höheren Bildungsabschlüssen im Gebrauch tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen überlegen.

Ähnlich wie beim Merkmal Geschlechtszugehörigkeit sind allerdings auch beim Schulbildungsniveau nivellierende Effekte im Vergleich zur Bevölkerung denkbar. Wenn (im Referenzsystem Gymnasium) leistungsschwache Abiturientinnen und Abiturienten und (im Referenzsystem Realschule) leistungsstarke Realschülerinnen bzw. Realschülern in der Ausbildungsgruppe zusammentreffen, können sich die in Studien konsistent vorfindbaren Schulbildungsunterschiede verringern oder gar verschwinden.

5.2 Merkmale der Lernumwelt

In Bezug auf die Erzieherausbildung von einer pluralen Ausbildungslandschaft zu sprechen, hat seine Berechtigung. Es gibt einen vergleichsweise hohen Anteil an Fachschulen in privater (meist kirchlicher) Trägerschaft, länderspezifische Curricula und Fachschulverordnungen, verschiedene Ausbildungsmodelle, mittlerweile in allen Arbeitsfeldern zwei Ausbildungsniveaus, die zu ähnlichen beruflichen Tätigkeiten führen (z.B. in der Kindertagesbetreuung oder stationären Kinder- und Jugendhilfe). Verschiedene distale und proximale Merkmale der Lernumwelt Fachschule rücken so in den Fokus einer Bedingungsanalyse. In Kapitel 5.2.1 wird die öffentliche oder private Schulträgerschaft behandelt, in Kapitel 5.2.2 die Schulform als Vollzeit- oder Teilzeitausbildung und in Kapitel 5.2.3 die Strukturierung des Curriculums in Fächer oder Lernfelder. Förderliche Unterrichtsmerkmale werden als proximale Einflussfaktoren in Kapitel 5.2.4 dargestellt.

5.2.1 Schulträgerschaft

Historisch tradiert wird die Erzieherausbildung weitaus häufiger als andere Schulausbildungen an Fachschulen in privater, meist kirchlicher Trägerschaft angeboten. Zum Zeitpunkt der Fachschulreform 1967 waren 65 % der Schulen in privater, und 35 % in öffentlicher Trägerschaft (Derschau, 1976). Seit den 1970er Jahren zeigt sich – bedingt durch den quantitativen Ausbau der Ausbildungsstätten und die Wiedervereinigung – eine Verschiebung der Trägerstruktur zugunsten der öffentlichen Fachschulen. Die Analysen *der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)* ergaben für 2009 bei 444 Ausbildungsstätten dennoch

einen prozentualen Anteil von 45 % Fachschulen in privater Trägerschaft bzw. einen Anteil von 31 % in kirchlicher Trägerschaft (Leygraf, 2012). Rauschenbach, Beher und Knauer (1995) stellen dar, dass Schulträgerschaft in der Regel mit der Schulgröße korreliert, weil öffentliche Fachschulen mehr Klassen umfassen und Teil von Bündelschulen sind (meist in Verbindung mit hauswirtschaftlichen Ausbildungen), während private Träger eigenständige Fachschulen unterhalten. Private Träger haben Freiräume in der Bewerberauswahl, der Auswahl von Lehrkräften und können die Stundentafel ergänzen.

Als Wirkgrößen des distalen Merkmals Schulträgerschaft können Aspekte der Ausbildungsqualität gelten, besonders die Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität. Strukturqualität als „situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen“ (Tietze, Schuster & Roßbach, 1997, S. 8) bezieht sich bei der Institution Fachschule auf die Ausbildungsorganisation, auf die räumlichen und technischen Ausstattungsmerkmale der Schulen und die Berufsqualifikation des Lehrpersonals. Orientierungsqualität fasst die „pädagogischen Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen beteiligten Erwachsenen“ (S. 8) – hier der Lehrenden – zusammen. Nach Dippelhofer-Stiem (1999a) führt der Schulträger als Fachschulmerkmal nicht nur zur Selektion unterschiedlicher Schülergruppen, sondern auch zu einer Generierung von Unterschieden im Verlauf der Ausbildung.

Trägerspezifische Unterschiede sind bislang kaum systematisch untersucht worden (außer in Bezug auf die Orientierungsqualität: Kahle, Nakath & Dippelhofer-Stiem, 1997; Dippelhofer-Stiem, 1999a, 1999b, 2001, 2013). Lipsmeier (2011) spricht von den privaten beruflichen Schulen sogar von einem „terra incognita“ (S. 609).

Die *sozial-organisatorische Dimension der Strukturqualität* fällt mit kleineren Schulen und kleineren Klassen zugunsten der privaten Fachschulen aus. Unterschiede von Fachschule zu Fachschule in der räumlichen Ausstattung (z.B. adäquater Klassenraum, Verfügbarkeit von Gruppenräumen und Arbeitsplätzen, Computerräume, Kunst- und Werkräume), in der technischen Ausstattung (Smartboards in Klassenzimmern, Verfügbarkeit von Laptops), in der Verfügbarkeit über Fachliteratur (Bibliothek, aktueller Buch- und Zeitschriftenbestand) und andere Medien (Musikinstrumente, Werkmaterialien) sind bei Kenntnis verschiedener Ausbildungsstätten eklatant (vgl. hierzu auch den Bedarf an Lehrmaterialien bei Kleeberger & Stadler, 2011). Die entsprechenden Rahmenbedingungen für die curricular eingeforderten anwendungsbezogenen, handlungs- und projektorientierten Unterrichtsformen (KMK, 2015) lassen sich aus der Sicht der Schulleitungen an öffentlichen Fachschulen aufgrund knapper finanzieller Mittel schwieriger als an privaten Fachschulen umsetzen (Mayer, 2010).

In Bezug auf die räumlichen und technischen Aspekte der Strukturqualität liegen seitens 400 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer der vorliegenden Längsschnittstudie als Nebenbefund Einschätzungen vor, die die Ausstattung der Schulen für kooperatives und selbsttätiges Lernen betreffen. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass im Erhebungsjahr 2014 an kirchlichen Schulen deutlich bessere Strukturbedingungen für offene Lernformen vorliegen. Der durchschnittliche Indikator für die Strukturqualität (mit den oben genannten Kriterien für die Ausstattung; Maximalwert 10) betrug bei den öffentlichen Schulen AM = 4,76 und bei den

kirchlichen Schulen AM = 8,65. Der Mittelwertunterschied ist signifikant und praktisch höchst bedeutsam ($T = 24,680$; $df = 393$; $p < 0,001$; $d = 2,50$; detaillierte Ergebnisse in Vorbereitung). Die *personale Dimension der Strukturqualität* von Fachschulen kann mit Daten aus einer der WiFF-Befragungen von Lehrkräften im gesamten Bundesgebiet beschrieben werden (Kleeberger und Stadler, 2011). In der Stichprobe von 1200 Lehrkräften sind knapp drei Viertel aller Lehrkräfte Frauen und knapp ein Viertel Männer. An den Fachschulen unterrichten eher berufserfahrene Lehrkräfte, wobei nur knapp 20 % unter 40 Jahre, ca. 30 % unter 50 Jahre und ca. 50 % über 50 Jahre alt sind. Bei der beruflichen Qualifikation überwiegen zu 80 % Universitätsabschlüsse mit oder ohne eine pädagogische Fachrichtung oder Lehramtsqualifikation gegenüber Abschlüssen an Fachhochschulen (zur Ausbildung der Lehrkräfte vgl. Busche-Baumann, 1999; Cloos & Hoffmann, 2001; Schmidt, 2003). Ein Drittel der Lehrkräfte haben Zusatzqualifikationen vorzuweisen, seien es zertifizierte Weiterbildungen, eine therapeutische Ausbildung, ein weiteres Studium oder eine Promotion. Die Lehrkräfte bilden sich kontinuierlich weiter: 90 % der Befragten gaben an, im Vorjahr eine Fortbildung besucht zu haben. Aufgrund einer unterschiedlichen Einstellungspraxis sind auch systematische trägerspezifische Unterschiede in der Qualifikation der Lehrkräfte anzunehmen, die in der Studie von Kleeberger und Stadler (2011) allerdings nicht untersucht wurden.² An öffentlichen Schulen, die Lehrerinnen und Lehrer mit Lehrerausbildung einstellen und durch den Staatsdienst möglicherweise eine höhere Bindung an didaktische Innovationen erwirken können, erhöht eventuell – im Selbstverständnis öffentlicher Fachschulen allerdings *sicher* – die Strukturqualität, was die personale Dimension betrifft. Allerdings zeigen sich auch trägerspezifische Nachteile in der Unterrichtsversorgung. Den Unterrichtsausfall durch Lehrermangel an staatlichen Fachschulen, die auch den aktuellen erhöhten Bedarf an Erzieherinnen und Erziehern durch zusätzliche Klassen auffangen müssen, kritisierte Schmidt bereits 2003.

Zur Qualifizierung der *Orientierungs- und Prozessqualität* an Fachschulen in Anhängigkeit von der Schulträgerschaft lassen sich empirisch begründete Aussagen über die pädagogischen Einstellungen der Lehrkräfte und die Unterrichtspraxis an Fachschulen für Sozialpädagogik nur aus einer älteren Studie zusammentragen. Im Forschungsprojekt *Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten* (Kahle, Nakath & Dippelhofer-Stiem, 1997; Dippelhofer-Stiem, 1999a) wurden zwischen 1995 und 1997 Fachschülerinnen und Fachschüler in Nordrhein-Westfalen und Brandenburg u.a. zu den Anforderungen an der Fachschule befragt. Dabei zeigte sich, dass an den Fachschulen besonders viel Wert auf Selbstreflexion, Verantwortungsbewusstsein und Kooperation in Gruppen gelegt wurde. Das von den Fachschülerinnen und Fachschülern wahrgenommene Anforderungsprofil variierte systematisch in Abhängigkeit von der Trägerschaft und der Konfession der Schulen. Katholische Fachschulen erwarteten die genannten Kompetenzen nicht nur in weitaus höherem Maße als staatliche Schulen, sie forderten die Fachschülerinnen und -schüler auch mehr heraus, theoretisches Wissen anzuwenden, die eigene Meinung zu vertre-

² Auf Anfrage teilte Dipl. Soz. Katharina Stadler am 17.02.2014 schriftlich mit, dass Lehrkräfte mit einem Lehramtsabschluss mit oder ohne beruflicher Fachrichtung Sozialpädagogik mit 85 % an staatlichen Fachschulen (im Vergleich zu 60 % an kirchlichen Fachschulen) häufiger eingestellt werden.

ten und den Meinungen anderer gegenüber tolerant zu sein – Kompetenzen, die wiederum an der öffentlichen Fachschule von weniger als 50 % der Befragten als wichtig erlebt wurden (Dippelhofer-Stiem, 1999a). Die Forschergruppe regte eine stärkere Ausrichtung der Professionalität an Faktenwissen und nicht nur an personaler und sozialer Kompetenzentwicklung an. Mit dieser Forderung sahen sie sich durch die Zufriedenheitsratings der Fachschülerinnen und -schüler bestärkt, die wohl insgesamt hoch ausfielen, in einigen Bereichen aber eine Unterforderung zum Ausdruck brachten (mehr Inhalte und eigene Wahlen, weniger Gruppenarbeit, mehr kritische Auseinandersetzung, bessere Vorbereitung auf schwierige Erziehungssituationen). Für die Forschergruppe gilt: „Je höher das Anforderungsniveau angesiedelt ist, desto weniger neigen die Befragten zu einer kritischen Bewertung. Mit anderen Worten: Gerade weil sie das höchste Anforderungsniveau stellt, wird die katholische Schule überwiegend positiv beurteilt“ (Dippelhofer-Stiem, 1999a, S. 84).

5.2.2 Schulform

Neben der tradierten Ausbildung in Vollzeit bieten immer mehr Fachschulen die Möglichkeit einer Ausbildung in Teilzeit an. Dabei existieren unterschiedliche Varianten, wie am Beispiel des Bundeslandes Rheinland-Pfalz ausgeführt werden kann (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur, Rheinland-Pfalz, 2013). Bei reduzierter wöchentlicher Ausbildungszeit verlängert sich bei Teilzeitausbildungen mit einer Dauer von 4 bis 5 Jahren im Vergleich zur Vollzeitausbildung die schulische Ausbildungsphase von zwei auf drei Jahre und die berufspraktische Ausbildungsphase von einem Jahr auf bis zu zwei Jahren. In dualer Form kann die Erzieherausbildung wie die Vollzeitausbildung innerhalb von drei Jahren absolviert werden, erfolgt aber über die gesamte Ausbildungszeit an den beiden Lernorten Fachschule und Fachpraxis. Die Auszubildenden sind neben dem Unterricht an der Fachschule im Umfang einer halben Stelle in einer sozialpädagogischen Einrichtung angestellt.³ Neben Schulformen in Voll- und Teilzeit mit Präsenzunterricht existieren auch sogenannte *Fernkurse*, die auf die Nichtschülerprüfung vorbereiten.⁴

In der Planungsphase der vorliegenden Studie lagen keine empirischen Befunde zu verschiedenen Schulformen vor. Erste Ergebnisse einer WIFF-Ausbildungsstudie zu Teilzeitmodellen, in der Fachschülerinnen und -schüler sowie Lehrkräfte an Fachschulen und Praxisvertreterinnen und -vertreter in sechs Bundesländern befragt wurden, erscheinen Ende 2015 im Internet.⁵ Fachschülerinnen und -schüler in Teilzeit oder Vollzeit unterscheiden sich nicht in den Schulabschlüssen, Teilzeitabsolventinnen und -absolventen sind allerdings im Durchschnitt 10 Jahre älter. Der Anteil an Männern und der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegen etwas höher. Für die Begleitung der Fachschülerinnen und Fachschüler

³ Vergleichende Information über die drei Ausbildungsgänge in Rheinland-Pfalz unter http://www.bbs-ehs-trier.de/schulformen/fs/fss/fss_schulform_im_vergleich.pdf [30.12.2015].

⁴ Auf die Nichtschülerprüfung bereitet in Rheinland-Pfalz beispielsweise die Katholische Erwachsenenbildung (KEB) in einem Fernkurs Erziehen <http://www.fernkurs-erziehen.de>; 30.12.2015) vor.

⁵ Teilzeitstudie von Katharina Stadler und Joana Kratz, verfügbar unter <http://www.weiterbildungsinitiative.de/themen/ausbildung/studie-teil-vollzeit/> [30.12.2015]

in Teilzeitausbildung in der parallel verlaufenden berufspraktischen Ausbildung liegen noch wenige Erfahrungen vor.

Im inhaltlichen Zusammenhang mit verschiedenen Schulformen können auch Ähnlichkeiten oder Unterschiede verschiedener Ausbildungsstufen thematisiert werden. Seit zehn Jahren etabliert sich neben der fachschulischen Ausbildung für die Tätigkeit in der Kindertagesbetreuung ein hochschulisches Studium der Kindheitspädagogik (vgl. Kap. 1.1.3). Vor dem Hintergrund einer Gleichsetzung des Qualifizierungsniveaus eines hochschulischen Bachelorabschlusses mit einer Ausbildung an der Fachschule auf Niveau 6 des Deutschen Qualitätsrahmens (BLK-DQR, 2013, ausgeführt in Anhang A) wird deutlich, dass die Grenzen zwischen nichtakademischen und akademischen Berufen aufweichen (Pasternack, 2013). Pasternack und Strittmatter (2013) vergleichen die beiden konkurrierenden Ausbildungen zur pädagogischen Fachkraft für die Kindertagesbetreuung an Fachschule und Hochschule und analysieren die Modulhandbücher zweier Fachschulen und einer Hochschule mit dem Ziel, den Stand der beruflichen Kompetenzorientierung in den beiden Ausbildungen zu erkunden. Während sowohl an der Fachschule als auch an der Hochschule der Anteil wissensbezogener Lernziele und Inhalte vergleichbar häufig genannt wurden (38 % und 39 % an den beiden Fachschulen, 41 % an der untersuchten Hochschule), bildeten die Fachhochschulen mit 46 % entsprechender Inhalte (an Fachschulen: 39 %) deutlich ausgeprägter Fähigkeiten und Fertigkeiten aus, allerdings deutlich weniger eine professionelle Haltung als an Fachschulen (13 % versus 23 %). Etwas mehr als ein Viertel der Lehrinhalte in den Modulhandbüchern konnten drei Indikatoren von „hohem Professionalisierungspotenzial“ (S. 144f) zugeordnet werden. Die bedeutsame Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis erfolgte gemäß Handbuch an der Fachschule häufiger (Anteil 19 % versus 11 %), die Methodenausbildung (Anteil 5 % bzw. 7 % versus 13 %) und forschendes Lernen (1 % versus 4 %) weniger häufig. Die Autoren kamen nach detaillierten Berechnungen zudem zu dem allgemeinen Ergebnis, dass der Student Workload in der Fachschulausbildung nur 10 % unter dem der Hochschulausbildung liegt, was ihrer Einschätzung nach auch der Unterschätzung der Selbstlernzeiten während der Fachschulausbildung geschuldet sein könnte. Nennenswerte Unterschiede in der Art der Prüfungsanforderungen (als Anteile von Reproduktion und Eigenleistung) ließen sich ebenfalls nicht feststellen.

Thole (2010) fasst internationale Befunde zusammen, die nicht für eine höhere Orientierungs- und Prozessqualität der akademischer Ausbildungsstätten sprechen, nimmt man die Orientierungs- und Prozessqualität in der berufspraktischen Tätigkeit zum Kriterium (vgl. dazu ausführlich Kapitel 6.1.1).

5.2.3 Strukturierung des Curriculums

Nach der Fachschulreform 2002 hat das Lernfeldkonzept als thematisches Gliederungsprinzip eine Fächerorientierung der Curricula abgelöst und ist mit der Forderung nach Kompetenz- und Handlungsorientierung im konkreten Unterricht verbunden (KMK, 2015; vgl. ausführlich Kap. 1.1.2 und 2.2.2).

In der Befragung von Kleeberger und Stadler (2011) betrachteten 70 % der 1200 Lehrkräfte das Lernfeldkonzept in Bezug auf die Vermittlung theoretischer Zusammenhänge als kritisch.

Nur 45 % der Lehrkräfte sahen im Lernfeldkonzept einen Fortschritt, der sich u.a. auf die Vermittlung von Handlungskompetenzen bezog (50 % Zustimmung). Auch die WiFF-Befragungen von Schulleitungen dokumentieren Vorbehalte gegenüber der Fachschulreform und der Einführung von Lernfeldern (Mayer, 2010).

Die möglichen Vorbehalte gegenüber dem Lernfeldkonzept seitens der Lehrkräfte werden von den Schülerinnen und Schülern nicht geteilt. Oehlmann (2013) findet bei 102 Fachschülerinnen und -schülern eine sehr positive Bewertung der modularisierten Ausbildung bezüglich Informiertheit, Transparenz, Prüfungsleistungen, Praxisbezug, etwas weniger deutlich fällt die positive Einschätzung der Organisation und der Transparenz der Leistungskriterien aus. Die Fachschülerinnen und -schüler geben an, die Kompetenzen in den einzelnen Lernfeldern sehr gut oder gut erreicht zu haben. Die Ergebnisse müssen allerdings an der geringen und nicht repräsentativen Stichprobe an einer Schule, die an einem Schulversuch zur Erprobung der vertikalen Durchlässigkeit zwischen Fachschule und Hochschule teilnimmt, relativiert werden. Im berufspädagogischen wissenschaftlichen Diskurs wird das Lernfeldkonzept an sich und seine unzulängliche Implementierung (Bruchhäuser, 2009; Straka & Macke, 2008; Straka, 2012) sowie die fehlende summative Evaluation (Neef, 2009) kritisiert.

Als Wirkgröße des Lernfeldkonzepts im Vergleich zur Fächerstrukturierung muss allerdings weniger die Strukturierung des Lernstoffes bedacht werden, sondern die damit implizierte Wende von einem traditionellen Unterricht zu einem handlungsorientierten Unterricht in einer konstruktivistischen Didaktik (Reinmann & Mandl, 2006; ausführlich dargestellt in Kap. 2.1 und 2.2).

Mit einer systemischen und konstruktivistischen Perspektive auf Lernende (vgl. auch Kap. 4.1) ist nach Simons (2000) eine entsprechende Haltung der Lehrenden verbunden: „A constructive theory of self-direction in learning should take into account that self-directed learning is a social-interactive, contextual, constructive, self-regulated and reflexive process“ (S. 157). Nach Werning (1998) kann man Schülerinnen und Schüler im Unterricht nur zur Rekonstruktion anregen, d.h. „Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen“ (S. 40), was im Selbstverständnis einer konstruktivistischen Didaktik vorrangig in offenen, projektorientierten und forschenden Lernformen möglich ist (Reich, 2012; Siebert, 2009; Traub, 2003; Wolf & Seifried, 2010). Auch eine Befragung von Lehrkräften an sozialpädagogischen Fachschulen zeigte, dass das Ziel der Selbstbildung primär durch Projektarbeit erreicht werden soll (Kägi, 2006).

Reinmann-Rothmeier (2003) stellt allerdings heraus, dass mit dem Konstruktivismus als didaktischem Rahmenmodell nicht per se die Präferenz einer Unterrichtsmethode verbunden ist: „Welche Methoden ich ... heranziehe, ist dem Konstruktivismus sozusagen egal – sie müssen nur viabel [sic], also in meinem konkreten Unterricht erfolgreich und damit dem jeweils umgesetzten Ziel dienlich sein“ (S. 13). Wie das Lernen im Allgemeinen können auch die Lehrstrategien, die speziell selbstreguliertes Lernen unterstützen sollen, prinzipiell im gesamten Spektrum zwischen Fremd- und Selbststeuerung angesiedelt werden (Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009; Lompscher & Giest, 2010). Nach Ansicht Prenzels (1993) wird selbstre-

guliertes Lernen glaubwürdiger vermittelt, wenn die Methoden zumindest Elemente autonomen Lernens erhalten.

Die Skepsis von Lehrenden (Kleeberger & Stadler, 2011) und Schulleiterinnen und -leitern (Mayer, 2010) lassen auch über 10 Jahre nach der letzten Fachschulreform nur eine partielle Umsetzung der Lernfelddidaktik im Unterricht annehmen, zumal die Einführung der neuen Curricula seitens der Ministerien nicht durch Weiterbildung begleitet wurde. Ein hoher Prozentsatz von Lehrkräften an Fachschulen kann auf eine Unterrichtserfahrung mit lernzielorientierten und fächerorientierten Curricula zurückblicken und der zögerlichen Haltung liegt möglicherweise auch das globale Wissen um die Erkenntnisse der Lehrmethodenforschung zugrunde, die keine nennenswerten Unterschiede von Unterrichtsmethoden im Hinblick auf Effektivvariablen von Unterricht hervorbrachte (Nees, 2009). So findet sich auch bei Nees (2009) wohl ein Einfluss des Unterrichtskonzepts (traditioneller Unterricht im Vergleich zu handlungsorientiertem Unterricht) auf selbstbestimmte Motivation (siehe dazu auch Kap. 5.2.4), aber kein Einfluss auf die Entwicklung von Fach-, Sozial oder Selbstkompetenz.

Das distale Merkmal Curriculum mit den Implikationen einer unterschiedlichen Struktur des Ausbildungswissens und damit einhergehenden unterschiedlichen Unterrichtsmethoden muss durch eine genauere Analyse proximaler Merkmale der Lernumgebung ergänzt werden.

5.2.4 Förderliche Unterrichtsbedingungen

Einen theoretischen Bezugspunkt für die Erfassung einer förderlichen Lernumgebung stellt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan dar (Self-Determination Theory (SDT); Deci & Ryan 1993, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2008). In der Selbstbestimmungstheorie führt die Befriedigung der angeborenen psychologischen Bedürfnisse nach Autonomie (autonomy), Kompetenz (competence) und Sozialer Eingebundenheit (social relatedness) zur Aufrechterhaltung der angeborenen intrinsischen Motivation und zur Förderung der Integration externer Regulationstypen (siehe auch Abschnitt 4.3.1). Wenn intrinsische Motivation zum Kernstück selbstregulierten Lernens wird, wie es Deci und Ryan (2000) herausarbeiten, hat eine motivationsfördernde Lernumgebung auch eine große Bedeutung für das selbstregulierte Lernen insgesamt.

Das Bedürfnis nach Autonomie ist erfüllt, wenn das Individuum sich als selbstbestimmt und persönlich frei erlebt (Deci & Ryan, 2000). Die Unterstützung von Autonomie im Unterricht gelingt „by teachers’ minimizing the salience of evaluative pressure and any sense of coercion in the classroom, as well as by maximizing student’s perceptions of having a voice and choice in those academic activities in which they are engaged“ (Niemic & Ryan, 2009, S. 139). In der Selbstbestimmungstheorie kann Autonomie auch über die Demonstration der Nützlichkeit von Lerninhalten gefördert werden. Im Gegensatz zur Allgemeinbildung ist die Relevanz der Inhalte in der Berufsausbildung ein wichtiges Kriterium von Unterrichtsqualität.

Das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung ist erfüllt, wenn sich das Individuum als wirksam handelnd erlebt und sich herausfordernden Aufgaben stellt (Deci & Ryan, 2000). Kompetenzerstützung gelingt im Unterricht „by educators’ introducing learning activities that are optimally challenging, thereby allowing students to test and to expand their academic capabil-

ities. Further, it is important that teachers provide students the appropriate tools and feedbacks to promote success and feelings of efficacy“ (Niemiec & Ryan, 2009, S. 139). Hilfreich ist es, dem Lernenden vorrangig positives Feedback zu übermitteln, negatives Feedback ist sparsam einzusetzen und mit der Unterstützung bei der Bewältigung von Schwierigkeiten zu kombinieren (Deci & Ryan, 1993). Kompetenzunterstützung impliziert die Sicherung eines angemessenen Anforderungsniveaus. Ein optimales Anforderungsniveau wird umgesetzt, „wenn zwischen den Anforderungen einer zielbezogenen Tätigkeit und dem aktuell gegebenen Fähigkeitsniveau eine optimale Diskrepanz besteht und die zu bewältigende Aufgabe weder als zu leicht noch als zu schwer empfunden wird“ (Deci & Ryan, 1993, S. 231).

Soziale Eingebundenheit wird erlebt, wenn jemand in verbindliche Beziehungen eingebettet ist. Bei der Vermittlung positiver sozialer Beziehungserfahrungen wie Wertschätzung, Respekt und Zuneigung spielt im schulischen Kontext nach Niemiec und Ryan (2009) die Lehrperson eine herausragende Rolle. Soziale Eingebundenheit unterstützt vor allem den Internalisierungs- und Integrationsprozess externaler Motivationsstufen, wie er in der *Organismic Integration Theory* beschrieben wird: “People tend to internalize and accept as their own the values and practices of those to whom they feel, or want to feel, connected, and from contexts in which they experience a sense of belonging” (Niemiec & Ryan, 2009, S. 139). Für die Aufrechterhaltung intrinsischer Motivation ist Soziale Eingebundenheit allerdings von untergeordneter Bedeutung (Deci & Ryan, 2000).

Zur Förderung von Motivation und Interesse finden Schiefele und Streblow (2006) in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie konkrete didaktische Umsetzungen: Mitbestimmung, Handlungsspielräume und die Möglichkeit der Selbstbewertung ermöglichen die Wahrnehmung von Autonomie. Positive Rückmeldungen, die Förderung von Mitarbeit und konkreter Anwendung, strukturierter Lernstoff und Unterstützung ermöglichen Kompetenzwahrnehmung. Teamarbeit und ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schülerinnen bzw. Schülern befriedigen das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Während die genannten Aspekte zur Motivationsförderung beitragen, wird das Interesse durch die Relevanz der Unterrichtsinhalte ermöglicht. Diese wird vermittelt, wenn die Bedeutung des Lernstoffs auch emotional ansprechend dargeboten und das persönliche Interesse der Lehrperson zum Ausdruck gebracht wird.

Relevante empirische Ergebnisse zu den Bedingungen selbstbestimmter Motivation

Für die folgende kurze Zusammenfassung des Forschungsstandes sind vorrangig empirische Studien an älteren Lernenden, also Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II, Auszubildende und Studierende, relevant, in denen die Lernumwelt entweder gemäß der postulierten Grundbedürfnisse Lernender dimensioniert oder aber offene Unterrichtsformen mit traditionellem Unterricht verglichen wurden.

Leutwyler (2006) berichtet über die Ergebnisse einer Erhebung von Schul-, Klassen- und Unterrichtsmerkmalen aus der Sicht von 1434 Oberstufenschülerinnen und -schülern an Zürcher Gymnasien. Während die wahrgenommene Soziale Eingebundenheit relativ hoch bewertet

wurde, fallen die Urteile zur Kompetenzunterstützung und zur Autonomieunterstützung unterdurchschnittlich aus.

Als Prädiktoren der selbstbestimmten Motivationsarten identifizieren Müller und Palekcic (2005) bei 489 kroatischen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften (80 % Frauen) Soziale Eingebundenheit und Relevanz der Inhalte (zusätzlich keine Überforderung bei Intrinsischer Motivation). Eine Ausweitung der Stichprobe auf 730 Studierende in Kroatien bei Müller, Palekcic, Beck und Wanninger (2006) lässt die besondere Bedeutung der Sozialen Eingebundenheit für selbstbestimmte Motivation replizieren – in dieser Studie allerdings nur im Vergleich zu den beiden Dimensionen wahrgenommene Kompetenz- und Autonomieunterstützung. Es liegt die Vermutung nahe, dass die exponierte Bedeutung sozialer Eingebundenheit ein länder-, fach- oder geschlechtsspezifisches Spezifikum dieser Stichproben darstellt, denn Müller und Thomas (2011) finden bei 1779 Schülerinnen und Schülern zwischen 10 und 17 Jahren theoriekonform hohe Korrelationen zwischen allen drei Basic Needs und intrinsischer Motivation.

Drei Studien mit Erwachsenen in Weiterbildung, an Pädagogik-Studierenden und an Studierenden eines chirurgischen Praktikums, die Prenzel (1993) zusammenfasst, zeigen, dass Formen autonomen Lernens im Vergleich zur traditionellen Lehre an der Universität zu höheren Einschätzungen der erlebten Autonomie und der intrinsischen Motivation führten. Im Gegensatz zu den theoretischen Annahmen sind die Unterschiede im Kompetenzerleben allerdings gering: „Auch beim Lernen unter Lehre haben die Probanden häufig den Eindruck, dass sie ihre Kompetenz steigern“ (S. 248).

In der Berufspädagogik wurden im Rahmen des DFG-Forschungsprojekts *Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung* (Beck & Krumm, 2001) mit zahlreichen Einzelprojekten zwischen 1994 und 1999 ein breites Spektrum ausbildungsrelevanter Kompetenzen und ihre Förderung im Berufsschulunterricht untersucht und in Nachfolgeprojekten weiter verfolgt (Übersicht bei Dubs, 2001). In den berufspädagogischen Studien zur Interessenentwicklung und Motivation (Lewalter, Wild & Krapp, 2001; Prenzel & Drechsel, 1996; Kramer, Prenzel & Drechsel, 2000; Sembill, Schumacher, Wolf, Wuttke & Santjer-Schnabel, 2001; Straka & Lenz, 2003) werden in der Regel theoriekonforme Ergebnisse berichtet.

Auch Seifried und Klüber (2006) finden in zwei Ausbildungsklassen zur Bürokauffrau, die über einen Unterrichtszeitraum von 80 Stunden eher traditionell unterrichtet werden (64,8 % der beobachteten Unterrichtszeit Frontalunterricht und 35,2 % schülerzentrierte Arbeitsphasen) oder selbstorganisiert lernen (88,5 % der beobachteten Unterrichtszeit schülerzentrierte Arbeitsphasen und 11,5 % Frontalunterricht), praktisch bedeutsame Unterschiede des emotionalen und motivationalen Erlebens zugunsten der schülerzentrierten Unterrichtsform.

Rosendahl und Straka (2007) können in einer Untersuchung an 61 Bankkaufleuten in Ausbildung, in der die Grundannahmen der Selbstbestimmungstheorie nicht aufzeigen. Die Lernbedingungen im Ausbildungsbetrieb wiesen allein in Bezug auf die Kompetenzunterstützung einen Zusammenhang zu selbstbestimmter Motivation auf. Rosendahl und Straka (2007) resümieren: „Dies unterstreicht die Rolle des Betriebes als Motivationsquelle für die Auszubildenden“ (S. 220). Auch Prenzel und Drechsel (1996) berichten von systematischen Unter-

schieden in den motivationsrelevanten Lernbedingungen zwischen Schule und dem besser bewerteten Ausbildungsbetrieb für kaufmännische Berufe.

5.3 Implikationen für die Studie

Kapitel 5 fasste die verfügbaren Forschungsergebnisse zu möglichen Bedingungen überfachlicher Kompetenzen während der fachschulischen Erzieherausbildung zusammen. Diese erfolgte aufgrund der Zielsetzung einer systematischen Bedingungsanalyse überfachlicher Kompetenzen und Kompetenzverläufe.

Zu dem distalen Lernermerkmal *Geschlechtszugehörigkeit* liegen vergleichsweise viele empirische Studien vor, die allerdings geschlechtsbezogene Hypothesen des vorliegenden Studienvorhaben nur begrenzt begründen lassen. Persönlichkeitspsychologische und sozialpsychologische Untersuchungen verweisen allgemein auf geschlechterrollenkonforme Unterschiede bei Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Offenheit, Empathie, Prosozialität und Durchsetzungsfähigkeit, gleichzeitig ist durch Selektionseffekte im Erzieherberuf ebenso eine Nivellierung traditioneller Geschlechtsunterschiede denkbar. Das breit gefächerte *Bildungsniveau* der Fachschülerinnen mit Schulabschlüssen von der Sekundarstufe I bis zur Allgemeinen Hochschulreife wird sich weniger auf personale und interpersonale Kompetenzen auswirken, schulbedingte Unterschiede im Lernverhalten sind im Gebrauch tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen zugunsten höherer Schulbildungsabschlüsse anzunehmen, falls die spezifische Selektion der Leistungsgruppen der vorherigen Schulformen sich nicht nivellierend auswirken sollte.

Die distalen Merkmale der Lernumwelt, *Schulträgerschaft*, *Schulform* oder *Curriculum* sind mit den proximalen Merkmalen der Ausbildungsqualität verknüpft, ohne dass hierfür systematische Erhebungen vorlägen. Der Versuch, das verfügbare empirische Wissen zusammenzutragen, führte zu der begründeten Annahme einer höheren Strukturqualität kirchlicher Fachschulen, was die organisatorisch-räumliche Dimension betrifft. Öffentliche Fachschulen haben möglicherweise durch den höheren Anteil an Personal mit Lehrerausbildung Vorteile auf der personalen Dimension der Strukturqualität. Die Einführung von Teilzeitmodellen wurden ebenso wenig wie die programmatische Umsetzung eines Lernfeldcurriculums nach der Fachschulreform evaluiert. Wirkgrößen eines Lernfeldcurriculums stellen im Unterricht umgesetzte Prinzipien einer konstruktivistischen Didaktik dar. Als Maß der Prozessqualität von Fachschulen im Hinblick auf eine konstruktivistische Didaktik können die theoretisch und empirisch fundierten Dimensionen einer motivationsfördernden Lernumgebung, wie sie im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie formuliert werden, herangezogen werden. Im Gegensatz zu den distalen Merkmalen der Lernumgebungen, die eher einen explorativen Zugang erfordern, lassen sich aus der Selbstbestimmungstheorie deduktiv Forschungshypothesen ableiten.

Die in diesem Kapitel dargestellten distalen Einflussgrößen werden in Teilstudie 3 (siehe Kap. 10) untersucht, die Einflüsse der motivationsfördernden Unterrichtsmerkmale in Teilstudie 4 (siehe Kap. 11).

6 Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen

Schulerfolg, Ausbildungserfolg und Berufserfolg stellen in der psychologischen Forschung Konstrukte dar, deren Definition und Operationalisierung vielfach offene Fragen aufwirft (Hasselhorn & Gold, 2013; Schnitzler & Velten, 2011; Spurk, Volmer & Abele, 2013). In der Regel wird in einschlägigen Untersuchungen ein breites Spektrum subjektiver und objektiver Erfolgskriterien (wie Studien- oder Arbeitszufriedenheit, Studiendauer, Abschlussnoten, berufliche Position) erhoben.

In der geplanten Studie werden Ausbildungserfolgskriterien deduktiv aus den Theorien zum überfachlichen Kompetenzaufbau bzw. aus den Theorien zum selbstregulierten Lernen abgeleitet. Hierbei sind neben Fachkompetenzen (Kap. 6.1) gleichermaßen auch ein Theorie-Praxis-Transfer als Übertrag des Gelernten in berufliche Situationen (Kap. 6.2) sowie eine selbstinitiierte Aneignung neuen Wissens (Kap. 6.3) zu erwarten. Kapitel 6.4 fasst den wissenschaftlichen Erkenntnisstand für die geplante Effektanalyse in der vorliegenden Untersuchung zusammen. Wie in Kapitel 5 kann für den Forschungsüberblick in einigen Teilen auf Studien an der Ausbildungs- und Berufsgruppe zurückgegriffen wird.

6.1. Fachkompetenzen

Überfachlicher Kompetenzaufbau im Allgemeinen (Helmke & Schrader, 2010; Klieme, Stanat & Artelt, 2001; vgl. ausführlich Kap. 2.1.), selbstreguliertes Lernen im Besonderen (vgl. ausführlich Kap. 4.1) impliziert die Annahme, dass sich fachlicher Erfolg eher einstellt, wenn nicht-fachliche Kompetenzen ausgeprägt vorliegen. In Kapitel 6.1.1 werden empirische Ergebnisse zu Fachkompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher nach der Ausbildung, in Kapitel 6.1.2 und 6.1.3 zu Fachkompetenzen Berufstätiger in zwei ausgewählten Tätigkeitsfeldern zusammengetragen. Kapitel 6.1.4 und 6.1.5 problematisieren die Messung von Fachkompetenzen.

6.1.1 Fachkompetenzen nach der Ausbildung

Die Ergebnisqualität der fachschulischen Ausbildung aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler ist expliziter Gegenstand einer umrissenen Anzahl von Forschungsprojekten an der Berufsgruppe im Übergangsbereich zwischen Fachschulausbildung und Berufstätigkeit. Im breiten theoretischen Spektrum von Fachkompetenzen als berufsbezogene Kenntnisse, als Einstellungen und als Fähigkeiten werden in den wenigen Studien an der Berufsgruppe vorrangig subjektive Einstellungen und bei sich selbst wahrgenommene Fähigkeiten, selten aber objektive Kompetenzkriterien erhoben.

So wurden bereits vor der Fachschulreform im Forschungsprojekt *Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten* u.a. Erziehungsziele und pädagogische Leitbilder von Absolventinnen und Absolventen in den ersten Jahren nach der Ausbildung untersucht und Veränderungen mit dem Berufseintritt beobachtet, die im Sinne einer realistischen Einschätzung der pädagogischen Möglichkeiten interpre-

tiert werden können (Kahle, Nakath & Dippelhofer-Stiem, 1997; Dippelhofer-Stiem, 1999a, 1999b, 2001, 2013). Ebenfalls vor der Fachschulreform erforschte Frey (1999a, 1999b, 1999c, 2001, 2002, 2003) den Stand der beruflichen Handlungskompetenz am Ende des schulischen Ausbildungsabschnitts. Die Fachschülerinnen und -schüler beurteilten ihren fachübergreifenden und fachlichen Kompetenzstand als gut bis befriedigend, wobei die Lehrkräfte im Fremdurteil in den theoretischen Fächern (wie Deutsch, Pädagogik, Psychologie, Sozialkunde, Recht und Verwaltung) zu einer kritischeren Einschätzung kamen.

Zehn Jahre später befragten Kleeberger und Stadler (2011) im Rahmen der *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)* knapp 1200 Lehrkräfte im gesamten Bundesgebiet zu dem Thema, ob die reformierte und mittlerweile in Lernfeldern organisierte Ausbildung auf verschiedene Aufgabenbereiche in der Kindertageseinrichtung angemessen vorbereite. Alle Einschätzungen für die Kompetenzbereiche *Pädagogisches Kerngeschäft in der Kindertagesstätte, Tätigkeit mit Kindern unter drei Jahren, Entwicklungsgespräche, Arbeitsfelder außerhalb der Kindertagesstätte, besondere pädagogische Situationen, Einrichtungsorganisation/Sozialraumbezug* und *Eltern in besonderen Problemlagen* lagen wie in der (noch auf Fächern basierenden) Untersuchung von Frey im Interpretationsbereich zwischen gut und befriedigend. Relativ neue Themen wie *Inklusion, geschlechtersensible Erziehung, Erziehungspartnerschaft mit Eltern, Qualitätssicherung, Ganztagschule* sind Beispiele für einzelne Anforderungen im Beruf, für die mehr als 20 % der Lehrkräfte keine befriedigende Vorbereitung mehr annehmen konnten oder keine Beurteilung abgaben. Die Lernortkooperation mit Praxiseinrichtungen und die Qualität der Praxisphasen wurden ebenfalls eher positiv bewertet (vgl. hierzu auch die Studie von Wenzel, 2008).

Seit der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge vor zehn Jahren im Zuge der Professionalisierungsbemühungen für das Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung (vgl. Kap. 1.1.3 und 1.3) entwickelt sich aktuell eine vergleichende Professionsforschung, die pädagogischen Orientierungen nach einem kindheitspädagogischen Hochschulstudium und nach der Erzieherausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik in Beziehung setzt.

In der Absolventenbefragung der Studie *Übergang von pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt* (Projektgruppe ÜFA, 2013) wurden Fachschülerinnen und -schüler mit Hochschulstudierenden (mit bzw. ohne vorherige Erzieherausbildung) u.a. nach dem Grad der Beschäftigung mit verschiedenen Ausbildungsinhalten (*Bildungsbereiche; Heterogenität in Gruppen; Pädagogische Arbeit mit Einzelnen; Elternarbeit; Einrichtungsorganisation/Leitung; Persönlichkeitsentwicklung/Reflexion*) verglichen. Außer im Themenbereich *Einrichtungsorganisation/Leitung* gaben die Fachschulabsolventinnen und -absolventen die höheren Ratings ab. Typisiert nach dem selbst eingeschätzten Grad der Auseinandersetzung mit den Ausbildungsinhalten ergab sich für Fachschülerinnen und -schüler folgendes Bild: 56 % können als *Maximalisten* mit einem hohen Einsatz in allen Ausbildungsinhalten, 27 % als *Spezialisten*, die eher kind- und selbstorientierte Themenfelder interessieren, und nur 17 % müssen als *Minimalisten* bezeichnet werden. Im Vergleich dazu finden sich unter den Studierenden ohne Erzieherausbildung 45 % Maximalisten, 21 % Spezialisten und 34 % Minimalisten.

Für den unmittelbaren Ausbildungserfolg an der Fachschule, gemessen in Noten, erweist sich Gewissenhaftigkeit als wichtigster Prädiktor (Smidt, 2015). Von dem Versuch, subjektive und

objektive Berufserfolgskriterien drei Monate nach dem Übertritt in den Beruf mittels einer großen Anzahl von soziodemografischen, schul- und berufsbiografischen Variablen, stabilen Personmerkmalen (u.a. Big-Five-Persönlichkeitsmerkmale) und Organisationsmerkmalen vorherzusagen, berichten Smidt und Roux (2015b).¹ Folgende Ergebnisse sind hierbei interessant: Der Big-Five-Faktor *Verträglichkeit* lässt die Übernahme von Leistungsaufgaben vorherzusagen, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus führen eher zur Wahrnehmung eigener psychischer Belastung, die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung nicht.

Das Forschungsprojekt *Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen* (AVE) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vergleicht ebenfalls Schülerinnen und Schüler an Fachschulen mit Studierenden in grundständigen kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengängen (u.a. Hendler, Mischo, Wahl & Strohmeyer, 2011; Mischo 2014, 2015a, 2015b; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2012a, 2012b; Mischo, Wahl, Hendler & Strohmeyer, 2013; Strohmeyer & Mischo, 2015; Strohmeyer, Mischo, Hendler & Wahl, 2012). Als Indikatoren fachlicher Kompetenzen im Ausbildungskontext sind die bislang publizierten Teilergebnisse zu Selbsteinschätzungen bereichsspezifischer Kompetenzen, grundlegender Einstellungen und zu sprachbezogenem Wissen interessant.

Unabhängig vom Ausbildungstyp schätzten alle Befragten ihre fachlichen Kompetenzen in den Handlungsfeldern *Kind in Beziehung zu sich und anderen, Kind und Welt, Sprache, Eltern und Bezugspersonen, Institution/Team, Netzwerke* und in Bezug auf *Forschung/Recherche* zwischen gut und befriedigend ein. Die Selbsteinschätzung der Fachschülerinnen und -schüler lag in fünf der sieben Bereiche (außer im Bereich *Forschung/Recherche* und *Elternarbeit*) statistisch signifikant über der der Studierenden (Mischo u.a., 2013).

In anderen Publikationen (Mischo u.a., 2012; Strohmeyer u.a., 2012) berichtet die Projektgruppe über die Untersuchung grundlegender Vorstellungen der frühpädagogischen Fachkräfte zu ihren Aufgaben in der Kindertagesstätte und zu ihren Lehr-Lern-Einstellungen. Es ergaben sich zu Ausbildungsende keine Unterschiede zwischen Fachschulausgebildeten und Hochschulausgebildeten in Bezug auf die Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern (*Kind als Erziehungssubjekt*), ein Entwicklungsziel, das am wichtigsten eingeschätzt wurde. Effekte des Ausbildungstyps zeigten sich bei der Wichtigkeitseinschätzung der *Bildungsaufgabe* und der *Betreuungsaufgabe*, jeweils zugunsten der Schülerinnen und Schüler. Befragt zu den Lehr-Lerneinstellungen ergaben sich keine Unterschiede bei konstruktivistischen Lernzielen. Fachschülerinnen und -schüler gaben einer instruktivistischen Lehr-Lern-Haltung allerdings eine größere Bedeutung, Fachhochschülerinnen und -schüler einer konstruktivistischen. In einer späteren Publikation kommen Mischo und Strohmeyer (2014) zu einer zweidimensionalen Modellierung der pädagogischen Aufgaben, finden aber wiederum keine Unterschiede zwischen den Ausbildungsniveaus. Im Gegensatz zu den Hochschülerinnen und Hochschülern haben die Fachschülerinnen und -schüler nicht nur die Bildungsaufgabe (personale und soziale Kompetenzen), sondern auch die Betreuungsaufgabe im

¹ Vielen Dank an Herrn Prof. Dr. Wilfried Smidt (Universität Innsbruck) für die Zusendung der unveröffentlichten Ergebnispräsentation von Smidt und Roux (2015b) am 15.10.2015.

Blick. Am Ende der Ausbildungszeit wird der Bildungsaufgabe eine höhere Bedeutung zugemessen, ein Ausbildungseffekt in Bezug auf die Betreuungsaufgabe zeigte sich nicht.

Die Auswertung der Längsschnittdaten macht deutlich, dass die über die Ausbildungszeit beobachtete Konstanz oder Veränderung in grundlegenden Einstellungen vom Ausbildungsniveau unabhängig ist. Allein die subjektiven Kompetenzeinschätzungen in Bezug auf einige Ausbildungsthemen stiegen bei den Hochschülerinnen und Hochschülern stärker an, blieben aber meistens dennoch unter denen der Fachschülerinnen und Fachschüler (Mischo, Wahl, Plöger-Werner, Strohmer & Wolf, 2015).

Im Vergleich zu Hochschülerinnen und Hochschülern zeigten Fachschülerinnen und Fachschüler zu Beginn der Ausbildung ein geringeres theoretisches sprachbezogenes Wissen im Wissenstest, profitierten allerdings gleichermaßen deutlich (im Bereich Sprachwissen) oder gleichermaßen wenig (im Bereich Sprachdiagnose) von dem Unterrichts- bzw. Lehrangebot in der jeweiligen Ausbildungsinstitution (Mischo u.a., 2015; Strohmer & Mischo, 2015).

Die Validität der Selbstauskünfte von Fachschülerinnen und Fachschülern, die sich selbst hohe Qualifikationen zuschreiben, wird vom Forscherteam kritisch eingeschätzt (Mischo u.a., 2013). Dazu ist ein Ergebnis aus dem sprachbezogenen Wissenstest des AVE-Projekts interessant. Hendler u.a. (2011) berichten dazu, dass Studierende ebenso wie Fachschülerinnen und Fachschüler ihre Leistungen in einem sprachbezogenen Wissenstest nicht *überschätzten*, sondern *unterschätzten*. Fachschulabsolventinnen und -absolventen sind mit ihren Selbsteinschätzungen ihren tatsächlichen Leistungen allerdings näher als die Studierenden.

Offen bleibt dennoch, ob sich das in den Studien immer wieder erfasste hohe subjektive Kompetenzerleben mit dem objektiv beobachtbaren kompetenten beruflichen Handeln in der praxisbezogenen Ausbildungsphase (oder später im Berufsfeld, siehe Kap. 6.1.2 und 6.1.3) deckt.

Lohbrunner (2005) untersuchte das pädagogische Professionswissen unmittelbar zum Abschluss der berufspraktischen Ausbildungsphase, die sich an die meist zweijährige schulische Ausbildungsphase anschließt. Die Inhaltsanalyse einer Zufallsstichprobe von 173 der insgesamt 859 Abschlussarbeiten aus dem Ausbildungsjahr 1998/1999 im Land Berlin erlaubte, einen Eindruck darüber zu erlangen, inwiefern Professionswissen, das in Rahmenlehrplänen für die Abschlussarbeit vorgesehen ist, in der Berufspraxis auch tatsächlich umgesetzt wurde. Nur von 44 % der Berufspraktikanten wurde Fachliteratur herangezogen, ohne dass damit eine Einbindung der fachlichen Inhalte in das eigene Professionswissen verbunden sein muss. Eine geschlossene Verlaufsstruktur der Planung lernzielorientierter Aktivitäten wurde (vor der Fachschulreform) häufiger realisiert (43 %) als eine offene Planung (32 %). Im Themenbereich Evaluation zeigte sich, dass nur in 25 % der Arbeiten explizit eine selbstkritische Leistungskontrolle der pädagogischen Maßnahme thematisiert wurde, immerhin 70 % der Absolventinnen und Absolventen hatten eine Zielerreichungsanalyse durchgeführt, nur 43 % die Wirkung des pädagogischen Handelns beschrieben und nur 9 % eine Innovationsanalyse getätigt. Lohbrunner, über 30 Jahre Leiter von Fachschulen, kam nach seiner Suche nach Elementen von Professionswissen in dem umfangreichen Datenmaterial zu einer skeptischen Einschätzung der Bedeutung des Ausbildungswissens schon in der berufspraktischen Ausbildungsphase.

Im Forschungsprojekt *Professionalisierung von Fachkräften im Elementarbereich* (PRIMEL) wurde zwischen 2011 und 2014 das Zusammenspiel von Struktur-, Orientierungs- und Prozessqualität bei berufstätig gewordenen Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Ausbildungen (an Fachschule und Hochschule in Deutschland und in der Schweiz) in der Kindertagesstätte untersucht (Kucharz, Mackowiak, Zirolì, Kauertz, Rathgeb-Schnierer & Dieck, 2014). Es interessierten die Effekte des Ausbildungsniveaus, der erworbenen Einstellungen, des Selbstkonzepts und des Fachwissens auf pädagogische Tätigkeiten in der Kindertagesstätte. Die Untersuchungsvariablen wurden mittels Fragebogen und Videografie erfasst, wenn die Absolventinnen und Absolventen Kinder im Freispiel begleiten oder bereichsspezifische strukturierte Bildungsaktivitäten durchführten. Insgesamt konnte mit Ausnahme naturwissenschaftlicher Aktivitäten eine unzureichende kognitive Aktivierung der Kinder beobachtet werden, wobei eine große Schwankungsbreite der Kodierungen für auffallende Unterschiede zwischen den pädagogischen Fachkräften sprach. Vor allem die akademisch ausgebildeten Schweizer Fachkräfte zeigten signifikant weniger kognitive Aktivierung als die deutschen hochschulisch oder fachschulisch ausgebildeten Fachkräfte in Kindertagesstätten (Mackowiak u.a., 2015).

6.1.2 Fachkompetenzen im Berufsfeld der Kindertagesbetreuung

Für den subjektiv zufriedenstellenden Erwerb pädagogischer Orientierungen in der Ausbildung sprechen auch die hohen Zufriedenheitseinschätzungen mit der Ausbildung oder Berufstätigkeit seitens der Erzieherinnen und Erzieher, die bereits viele Jahre in der Kindertagesbetreuung berufstätig sind (Frey, 1999c; LandesArbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland e.V. [LAGS], 2007; Schreyer, Kruse, Brandl & Nicko, 2014). In der Qualitätsstudie von Schneewind und Böhmer (2012) kamen fröhlpädagogische Fachkräfte, davon 85 % fachschulausgebildete Erzieherinnen und Erzieher, zu hohen Kompetenzeinschätzungen in den fünf Themenfeldern des niedersächsischen Bildungsplans, nämlich *Arbeiten mit Kindern unter drei Jahren, Sprache, Elternarbeit, Beobachtung und Dokumentation* sowie *Diversity*. Die fröhlpädagogischen Fachkräfte schrieben sich zudem eine hohe Fähigkeit zur Kommunikation und zur Reflexion zu.

Diese Selbstzuschreibungen ausgeprägter Kompetenzen geraten allerdings in deutlichen Widerspruch zu den Ergebnissen der Qualitätsforschung in Kindertageseinrichtungen. In der *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK; Tietze u.a., 2013) konnte bei über 80 % der Kindertagesstätten und Krippen (N = 403 Gruppen) nur eine mittlere Prozessqualität festgestellt werden. Diese ungünstige Situation hatte sich trotz der Professionalisierungsbemühungen in den letzten 15 Jahren nicht verändert (Tietze, Lee, Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier & Egert, 2013). Im Vergleich zur Bedeutung einzelner Merkmale der Strukturqualität war der Beitrag der (sehr global) ermittelten pädagogischen Orientierung zur statistischen Erklärung der Varianz der Prozessqualität sehr gering. In der NUBBEK-Studie war zudem der familiäre Hintergrund zur Vorhersage des sprachlichen, kognitiven, sozialen und motorischen Entwicklungsstands bei Vierjährigen in objektiven Tests bedeutsamer als der Einfluss der Kindertagesbetreuung. Die sprachliche

Entwicklung war noch am ehesten von der Qualität der Einrichtung abhängig (Flöter, Egert, Lee & Tietze, 2013). Nach Vergleichsstudien zwischen Regelgruppen und integrativen Gruppen ist mit Smidt (2008) allerdings davon auszugehen, dass integrative Gruppen eine höhere Prozessqualität als Regelgruppen aufweisen.

Die gruppenbezogene Perspektive auf die Prozessqualität in der NUBBEK-Studie wird durch Teilergebnisse der BiKS-Studie (BiKS 3-8: *Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Grundschulalter*) in Bezug auf die zielkindbezogene pädagogische Qualität differenziert. Smidt (2013) fand für eine Teilstichprobe der Längsschnittstudie BiKS 3-8 sehr große Unterschiede in der Prozessqualität, die konkret bei einzelnen Kindern beobachtet werden konnte. Bezüglich der Förderung des Sozialverhaltens fielen die Einschätzungen der beobachteten bereichsspezifischen Entwicklungsanregungen der einzelnen Kindes durchschnittlich aus, in den Förderbereichen Kognition, Literacy und Numeracy musste der Anregungsgehalt als deutlich unterdurchschnittlich eingestuft werden (siehe auch Kluczniok, 2013; Lehl, 2013). In der BIKE-Studie, *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern* (Wertfein, Wirts & Wildgruber, 2015), führen Beobachtungen in der Kindertagesstätte zu einer hohen Einschätzung der Interaktionsqualität in Bezug auf die emotionale Unterstützung sowie die Alltagsorganisation, aber nur zu einer unterdurchschnittlichen Bewertung im Bereich der Lernunterstützung von Kindern.

Während die Ergebnisse der NUBBEK-Studie die grundsätzliche und provozierende Frage aufwirft, wie bedeutsam ausgebildete pädagogische Orientierungen der Fachkraft überhaupt für die kindliche Entwicklung sind, zeigen sich in den BiKS 3-8-Studien (*Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter*) für verschiedene kognitive Förderbereiche eine Wirkung positiver Erziehereinstellungen auf die Entwicklung der Kinder – vermittelt über die beobachtete Prozessqualität (Kluczniok, Anders & Ebert, 2011; Pohlmann-Rother, 2013).²

Das Wissen, das Fachkräfte in der Kindertagesstätte bei der Planung und Reflexion des pädagogischen Alltags und der Inanspruchnahme von Fortbildungen leiten, wurde im Forschungsprojekt *Wissensbasierte Deutungs- und Handlungskompetenzen von pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen* (kurz: *Wissen in Kitas*) untersucht (Milbradt, Göbel, Hellmann, Reißmann & Thole 2012). Thole, Göbel, Milbradt, Reißmann und Wedtstein (2014) finden in den Video-Stimulated-Recall-Interviews einige zentrale Themen zur Beschreibung der pädagogischen Tätigkeit (z.B. „Herstellen von Ordnung und Struktur“, „Einlassen auf eine offene und komplexe Praxis“, „Unterwegssein“, „Bereitstellen von Fürsorglichkeit“, S. 130-133) – Kommentierungen, die allerdings trotz gezielter Nachfrage Ausbildungswissen oder berufspädagogisches Wissen weitestgehend vermissen lassen. Die Forschergruppe relativiert den naheliegenden Schluss, erzieherisches Handeln in der Kindertagesbetreuung basiere nicht

² Das Forschungsinteresse an der Wirkung pädagogischer Orientierungsqualität auf die kindliche Entwicklung stellt das Selbstverständnis der Pädagogik von der Machbarkeit durch Erziehung grundlegend in Frage. Alle didaktischen Ansätze – der Funktionsansatz, der Situationsansatz, reformpädagogischen Konzepte und einzelne Kindergartenprofile – gehen selbstverständlich davon aus, dass förderliche Haltungen und Aktivitäten seitens Erzieherinnen und Erziehern die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen positiv beeinflussen (für die funktionsorientierte Entwicklungsbeobachtung und -förderung in der Kindertagesstätte ausgeführt z.B. bei Verbeek, 2006).

auf fachlichem Wissen: „Denn, was die Pädagoginnen und Pädagogen in die Praxis an Wissen einbringen, scheint nicht unbedingt explizierbar zu sein, oder aber es erscheint ihnen nicht bedeutsam, ihre Beschreibungen explizit mit Fach- und Ausbildungswissen zu unterfüttern und zu relationieren“ (S. 137).

6.1.3 Fachkompetenzen im Berufsfeld der Hilfen zur Erziehung

Für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe können Ergebnisse aus der Wirkungsforschung (im Überblick: Macsenaere, 2007) zunächst einen Eindruck von der Bedeutung von Ausbildungswissen und -können für die erfolgreiche Berufspraxis in der stationären und teilstationären Kinder- und Jugendhilfe vermitteln.

In einer Metaanalyse von elf Jugendhilfestudien der letzten 20 Jahre (u.a. *Jugendhilfeleistungen (JULE)*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 1998; *Jugendhilfe-Effekte-Studie (JES)*, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 2002; *Evaluation erzieherischer Hilfen (EVAS)*, Macsenaere & Knab, 2004) stellten Gabriel, Keller und Studer (2007) Wirkfaktoren der stationären, teilstationären und ambulanten Hilfen zusammen. Zu den bedeutsamen Strukturmerkmalen gehörten klinische Professionalität, Elternarbeit, Nachsorge, schulische Förderung, mindestens eine verlässliche Beziehung zu einem Betreuer oder einer Betreuerin und die Einbindung in ein soziales Netzwerk außerhalb der stationären Heimunterbringung. Zu den wirksamen Prozessmerkmalen zählen die Qualität der Hilfeplanung, die bei längerer Dauer der Maßnahme auch nachhaltiger wirkte, und eine Kontinuität der betreuenden Personen, der Beziehungspartner in Herkunftsfamilie und Hilfeform sowie des Orts der Hilfeleistung betrifft. Diese vorrangig aus der Expertenperspektive betrachteten Erfolgskriterien wurden in einer Zusammenschau adressatenorientierter Studien bestätigt (Wolf, 2007). Schröder (2010) strukturiert die komplexen Anforderungen an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und fordert aus der Praxis der Kinder- und Jugendhilfe heraus (für die hochschulischen Abschlüsse) neben berufsbezogenen Kompetenzen (Methodenhandeln, Qualitätsmanagement) auch organisationsbezogene Kompetenzen sowie Reflexionskompetenzen in Bezug auf den Beruf und die eigene Person.

Diese Ergebnisse verdeutlichen das hohe Maß an fachlichen Anforderungen an die Berufsgruppe der Erzieherin und des Erziehers, die neben Sozialpädagoginnen und -pädagogen die größte Berufsgruppe in den teilstationären und stationären Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen ausmachen (Statistisches Bundesamt, 2010). Zu der Frage, ob sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den anspruchsvollen Aufgaben und Belastungen in der stationären Kinder- und Jugendhilfe gewachsen fühlen, liefert eine Studie zur Arbeitssituation von Castello und Nestler (2004) einen Hinweis. Nur 3 % der Befragten (davon ein Drittel Erzieherinnen und Erzieher) gaben an, sie seien mit der eigenen Qualifikation zur Bewältigung der beruflichen Aufgaben *nicht* zufrieden.

Studien mit objektiven Erfolgsparametern ergeben auch in diesem Berufsfeld ein anderes Bild. In mehreren Interviewstudien untersuchte Günder (1996, 2004, 2013; Günder & Reidegeld, 2010) die Frage, welche Bedeutung Ausbildungswissen, Theorien und Methoden für die professionelle Arbeit in der stationären Kinder- und Jugendhilfe haben. Dazu wurden Inter-

views mit Leitungskräften und Mitarbeiterinnen oder Mitarbeitern im Gruppendienst durchgeführt, die der Berufsgruppe Erzieherin bzw. Erzieher oder der Berufsgruppe Sozialpädagogin bzw. Sozialpädagoge angehörten.

Die Einschätzung der Relevanz der Ausbildung für die Berufstätigkeit im Heim schwankte zwischen der Abwertung einer Ausbildung, die den Schwerpunkt auf die Kindertagesstätte legte, und im Gegensatz dazu einer Würdigung als Breitbandausbildung, deren Inhalte in der aktuellen Tätigkeit Anwendung finden können. Gleichmaßen fand die Hälfte der Befragten Theorien bedeutsam und handlungsleitend, wenn auch manchmal schwer umsetzbar, die andere Hälfte tendierte wiederum zu der Vorstellung, Praxis sei wichtiger als Theorie oder Theorien seien für die pädagogische Arbeit unnötig (Günder & Reidegeld, 2010).

Auf die konkrete pädagogische Tätigkeit bezogen wurden die Leitungskräfte und Gruppenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter unterschiedlicher Professionalisierungsniveaus nach den drei Methoden gefragt, die in der Einrichtung Anwendung finden. Trotz einer Begriffsklärung im Interview von Methoden als „planmäßige, zielgerichtet und oftmals langfristige pädagogisch / therapeutische Interventionen, welche sich überprüfen lassen und Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen in ihrer Entwicklung fördern“ (Günder, 2004, S. 16), wurden in der Nennung oftmals Haltungen (wie Verselbstständigung oder Beziehungsarbeit) und Methoden (z.B. Verhaltenstherapie, Erlebnispädagogik) konfundiert (Günder, 2004, 2010). In ungefähr der Hälfte der Interviews wurden gar keine Methoden genannt und die Interviewten gaben an, in Aus- und Weiterbildung bislang keine Kenntnis der Methoden erlangt zu haben, die in der Einrichtung bedeutsam sind (Günder & Reidegeld, 2010).

Die Skepsis an der Methodenkompetenz der pädagogischen Fachkräfte in der stationären Kinder- und Jugendhilfe wird bestärkt, wenn man die Ergebnisse zur Literaturkenntnis zu den genannten Methoden betrachtet. 18 der 48 Befragten konnten 2004 keine Literaturangaben machen, 2010 waren es schon zwei Drittel, wobei in dieser Stichprobe keine Leitungskräfte interviewt worden waren. Günder (2004) kritisierte, *„dass innerhalb der Heimerziehung in (zu) vielen Fällen intuitiv und gefühlsmäßig vorgegangen wird, eine konkrete theoretische Grundlage für methodisches Arbeiten allerdings oftmals nicht angetroffen werden kann und möglicherweise auch nicht methodisch gearbeitet wird“* (S. 19; Hervorhebung im Original). Im Vergleich zweier Interviewstudien aus dem Jahre 2007 und 2013 kommt Günder (2013) zu dem Urteil, dass sich das bewusst zugängliche Methodenrepertoire im Bereich der Eltern- und Familienarbeit erweitert habe und die Wirkung der Elternarbeit eher positiv bewertet wird. Vor allem lösungsorientierte Ansätze erweisen sich als erfolgreich, wobei die Mehrheit der befragten Beschäftigten in der stationären Kinder- und Jugendhilfe sich die Methoden nicht während der Ausbildung oder des Hochschulstudiums, sondern in Fortbildungen aneignen konnte.

Müller (2006) entwickelte aus themenzentrierten qualitativen Interviews mit fünf pädagogischen Fachkräften, die auf Fachschulniveau ausgebildet waren (Erzieher/innen und ein Heilerziehungspfleger) und sechs Fachhochschulabsolventen der Sozialpädagogik u.a. eine Klassifikation zum beruflichen Habitus im Heimbereich. Er fand vorrangig Macherinnen bzw. Macher und Emigrierte. Macherinnen bzw. Macher gestalten den pädagogischen Alltag mit alltagspraktischer Kompetenz, Emigrierte sind durch Resignation oder Orientierungslosigkeit ge-

kennzeichnet. Nur drei Interviewte sehen ihre Ausbildung oder ihr Studium als Basis an, die andern acht Fachkräfte äußern sich negativ über ihre Fachschulausbildung oder ihr Fachhochschulstudium.

Eine Erklärung für die geringen Effekte der (Teil-)Akademisierung des Berufsfelds der stationären Heimerziehung könnten die fehlenden Anforderungsprofile in Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau sein. So findet Cloos (2008) in multiprofessionellen Teams eine Diskrepanz zwischen den herausgestellten Gemeinsamkeiten im Team auf der einen Seite und dem Betonen von Unterschieden zu weniger Qualifizierten auf der anderen Seite.

6.1.4 Noten als Indikator von Fachkompetenzen

Zur Beurteilung des fachlichen Wissens oder der beruflichen Fachkompetenzen werden in Schule, Studium und Berufsbildung Noten vergeben. Nach Tent und Birkel (2010) erfüllen Zensuren neben pädagogischen Funktionen (z.B. die der Leistungsrückmeldung) auch gesellschaftliche Funktionen, wenn Zugangsberechtigungen über Abschlussnoten vergeben werden.

Gerade diese Selektionsfunktion von Noten ruft ein reges Forschungsinteresse hervor. Schuler (2006) berichtet in einem Forschungsüberblick von mittleren Zusammenhangsmaßen zwischen schulischen Abschlussnoten mit dem späteren Ausbildungserfolg im schulischen Teil der Berufsausbildung in verschiedenen Lehrberufen. Zieht man die Leistungen in der berufspraktischen Ausbildungsphase als Kriterium heran, fallen die Korrelationen geringer aus. Die prognostische Validität der Abiturnote gibt Schuler mit $r = 0,46$ an. Die Bedeutung von Hauptschul- und Realschulnoten für den Ausbildungserfolg sank im Vergleich dazu seit den 1980er Jahren kontinuierlich, was mit der Pluralität der Bildungsgänge erklärt werden kann.

In einer Analyse der prognostischen Validität von Schulnoten für den Ausbildungserfolg bei kaufmännischen und gewerblich-technischen Berufen fanden Schnitzler und Velten (2011) für beide Schularten indes vergleichbare prognostische Werte. Die Korrelation zwischen der durchschnittlichen Schulabschlussnote und der Note der Abschlussprüfung betrug für Abiturientinnen und Abiturienten $r = 0,43$ und für Realschülerinnen und -schüler $r = 0,47$. Smidt (2015) ermittelte in einer jüngst publizierten Studie für angehende pädagogische Fachkräfte zwischen der schulischen Abschlussnote und der Studium- bzw. Ausbildungsabschlussnote deutlich niedrigere Korrelationen von $r = 0,22$ an der Fachschule und von $r = 0,32$ an Hochschulen. Insgesamt für den Studienerfolg kommen Trapmann, Hell, Weigand und Schuler (2007) in einer Metaanalyse auf Validitätskoeffizienten zwischen $r = 0,26$ und $r = 0,53$ in Abhängigkeit von den kontextuellen Faktoren der zugrundeliegenden Studien. Besonders Durchschnittsnoten in Deutschland erlangten die höchste prognostische Validität.

Trotz dieser Bedeutung für schulnahe Erfolgskriterien muss die Güte von Schulnoten als Indikator von Fachwissen oder Fachkompetenzen angezweifelt werden. Probleme lassen sich auf der Ebene der Objektivität der Lehrerurteile annehmen, wenn beispielsweise die Benachteiligung aufgrund von Geschlecht und sozialer Herkunft empirisch nachgewiesen werden kann (Hasselhorn & Gold, 2013; Schwarzingen, Frintrup & Spengler, 2014). Nationale und internationale Schulvergleichsstudien oder Studien zur Kontextualität universitärer Examensnoten

weisen empirisch die Anhängigkeit von Referenzsystemen nach (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011; Trapmann u.a., 2007). Aufgrund der grundlegenden Kritikpunkte an Noten werden Abschlussnoten als Selektionskriterien bei der Rekrutierung von Bewerbern für Ausbildungsberufe und Studiengänge oder bei Personalentscheidungen vermehrt durch studien- oder berufsbezogene Eignungstests oder eine testdiagnostische Personalauslese ergänzt oder ersetzt (Schwarzinger, Frintrup & Spengler, 2014). Hierbei erhält die Intelligenzdiagnostik für die Vorhersage des Ausbildungserfolgs (Hülshager, Maier, Stumpp & Muck 2006) und auch für einen langfristigen Berufserfolg in kognitiv anspruchsvollen Berufen Bedeutung (im Überblick bei Rost, 2009). Die hier dargestellte Kritik an der Eignung von Schulnoten als Prognosekriterium oder als Indikator von Fachkompetenzen gilt gleichermaßen, wenn die Abschlussnote – wie in der vorliegenden Studie – als Erfolgskriterium untersucht wird.

Auch für die Abschlussnoten an Fachschulen ist eine mangelnde Vergleichbarkeit anzunehmen. Die Höhe der Abschlüsse wird wahrscheinlich auf den verschiedenen strukturellen Ebenen (Klasse, Fachschule, Bundesland) beeinflusst, ohne dass darüber empirische Daten zur Verfügung ständen. Mischo (2015b)³ fand für Hochschulen mit kindheitspädagogischen Studiengängen eine unterschiedliche Ergebnisqualität (als subjektive lernbereichsbezogene Kompetenzen) in Abhängigkeit von dem Ausbildungsprofil der Hochschule, nimmt aber für Fachschulen durch die Ausbildungstradition und die curriculare Bindung des Unterrichts eine größere Vergleichbarkeit an. Hinweise auf den unterschiedlichen Übergang von Fahr Schülerinnen und -schüler unterschiedlicher Schulen in die drei Arbeitsfelder Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik und Heilpädagogik lassen allerdings ebenfalls Unterschiede im Ausbildungsprofil vermuten (genauere Analysen in Vorbereitung).

Aufgrund der sehr guten Arbeitsmarktsituation für Erzieherinnen und Erzieher ist eine ungünstige Wirkung auf die Lernbereitschaft der Fachschülerinnen und -schüler anzunehmen. Allein die in den letzten Jahren gestiegene Studierneigung nach der Erzieherausbildung (Projektgruppe ÜFA, 2013) gibt dem erlangten Notendurchschnitt noch eine Bedeutung, betrifft allerdings nur eine Teilgruppe der Absolventinnen und Absolventen.

Aus wenigen Erhebungen liegen Hinweise auf das Notenspektrum vor, in dem der Ausbildungserfolg von Erzieherinnen und Erziehern quantifiziert wird. Während der Großteil der Abschlüsse nach universitären Studiengängen im Durchschnitt zwischen sehr gut und gut liegen (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011), schneiden Absolventen und Absolventinnen in Ausbildungsberufen zwischen gut und befriedigend ab (für kaufmännisch und gewerblich-technische Beruf: Schnitzler und Velten, 2011). Smidt (2015) gibt für befragte Fachschulabsolventinnen und -absolventen im Bundesgebiet die Durchschnittsnote 1,95 an, für kindheitspädagogischer Studiengänge die durchschnittliche Abschlussnote von 1,74. Eine eigene Analyse der Zeugnisdaten von 226 Schulabgängerinnen und -abgängern an einer sozialpädagogischen Fachschule aus den Jahren 2008 bis 2012 ergab für alle schulischen Module die Durchschnittsnote 2,5, für die Projektarbeit während des Berufspraktikums die Note 2,2 und In Bezug auf die Schülerbeurteilung seitens der Ausbilderinnen und Ausbilder im einjährigen Be-

³ Vielen Dank an Herrn Prof. Dr. Christoph Mischo (Pädagogische Hochschule Freiburg) für die Zusendung eines noch unveröffentlichten Manuskripts am 8.10.2015.

rufspraktikum die durchschnittliche Praxisnote von 1,8. Nur im letzten Ausbildungsabschnitt am Lernort Praxis lassen sich geschlechtsspezifische Effekte der Notengebung zu Ungunsten der Männer feststellen (Verbeek, 2012).

6.1.5 Wissen als Element von Fachkompetenzen

In der modularisierten Ausbildung müsste Ausbildungserfolg kompetenzbezogen gemessen werden (vgl. Kapitel 2.2). Der Stand der Modellierung und der Messung von Kompetenzen in der Berufsbildung, für die überhaupt nur im Bereich der gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufe mit dem Fokus auf Fachkompetenz eine gewisse Forschungsaktivität zu verzeichnen ist (Nickolaus & Seeber, 2013; Winther & Prenzel, 2014), muss kritisch bewertet werden. Lorig und Schreiber (2007) sehen oftmals die Voraussetzungen für eine Messung und Bewertung von Kompetenzen in der Berufsbildung nicht gegeben, wenn in den Ausbildungsordnungen keine Kompetenzorientierung im Sinne von Kompetenzbeschreibungen vorliegt. Für die hochschulische Frühpädagogik liegen Erfahrungsberichte (Lingenauber & Sens, 2013) und Modellierungen einer fachlichen Kompetenzentwicklung vor (Fröhlich-Gildhoff u.a., 2011; Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014; Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff, 2014). Ihre mögliche Bedeutung für die Kompetenzmessung an Fachschulen kann aktuell allerdings nicht eingeschätzt werden, selbst wenn eine Rezeption des frühpädagogischen Kompetenzmodells in einigen aktuellen Überarbeitungen der Lehrpläne erfolgt ist (siehe Kapitel 2.3.3). Es wäre eine Analyse der Abschlussarbeiten im schulischen Ausbildungsabschnitt nötig, um zu erfassen, auf welcher kognitiven Verarbeitungsebene Ausbildungserfolg in der Erzieherausbildung tatsächlich geprüft wird. Helmke (2009) unterscheidet für eine kompetenzgestufte Überprüfung in der Schule auf Stufe 1 Reproduktion, auf Stufe 2 Transfer, auf Stufe 3 Methodenkompetenz, auf Stufe 4 Problemlösen und auf Stufe 5 Kreatives Denken und selbstständiges Bewerten. Die Beobachtung der anwendungsbezogenen Unterrichtspraxis an sozialpädagogischen Fachschulen lässt kompetenzorientierte Überprüfungen überwiegend auf den Stufen 2 und 3 vermuten.

Werden in wissenschaftlichen Studien zur Erzieherausbildung nicht subjektive Kompetenzeinschätzungen untersucht, sondern vereinzelt objektive Kompetenzmaße erhoben, wird berufsbezogenes *Wissen* als Bestandteil von Fachkompetenzen untersucht (z.B. sprachbezogenes Wissen bei Hendlar u.a., 2011; Strohmer & Mischo, 2015; Roth, Hopp & Thoma, 2015). Dabei wird explizites Theoriewissen als Voraussetzung für die Planung und Reflexion pädagogischen Handelns und den fachlichen Diskurs angesehen (zu Funktionen und Formen berufsbezogenen Wissens von Erzieherinnen und Erziehern siehe Faas, 2013, 2015). Auch im *Qualitätsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie* (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011) wird *Wissen und Verstehen* als erstes von fünf Prozessmerkmalen pädagogischen Handelns (vor *Analyse und Bewertung, Planung und Konzeption, Durchführung, Evaluation und Reflexion*) für sechs berufliche Handlungsfelder unterschieden (vgl. Kap. 2.2.4).

6.2 Theorie-Praxis-Transfer

Neben Fachkompetenzen werden in die empirische Analyse der Effekte überfachlicher Kompetenzen als Ausbildungserfolgsmaß die Transferleistungen von der schulischen Ausbildung in die pädagogische Berufspraxis einbezogen. Theorie-Praxis-Transfer gehört zu den klassischen Evaluationskriterien: Interventionsmaßnahmen, Trainings oder auch Ausbildung zeigen Wirksamkeit, wenn sich Effekte nachweisen lassen, diese Effekte andauern und ein Übertrag des Gelernten auf Situationen außerhalb von Training oder Ausbildung stattfindet (Gollwitzer & Jäger, 2009).

Die erfolgreiche Anwendung des zuvor angeeigneten Wissens bzw. der erworbenen Fertigkeiten im Rahmen einer neuen, in der Situation der Wissens- bzw. Fertigungsaneignung noch nicht ersichtlichen Anforderung wird in der Lernpsychologie als *Transfer* (vom lateinischen *transfere* = hinübertragen) bezeichnet. (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 146; Hervorhebung im Original)

Begrifflich kann Lerntransfer verschiedentlich differenziert werden (im Überblick: Hasselhorn & Gold, 2013). Neben *proaktivem* Transfer, d.h. dem Übertrag des Gelernten auf neue Situationen oder Anforderungen, kann in einer Ausbildung an zwei Lernorten auch *retroaktiver* Transfer beschrieben werden, wenn in den Praxisphasen der Ausbildung Inhalte aus dem fachschulischen Unterricht nachträglich besser verstanden werden. Fachschulunterricht zielt auf *spezifischen*, aber auch auf *unspezifischen* Transfer, wenn Fertigkeiten z.B. musikalischer oder gestalterischer Art, aber auch allgemeine Beobachtungs- und Gesprächsübungen auf die Situation in der pädagogischen Einrichtung übertragen werden sollen. Unspezifischer Transfer gelingt durch den Aufbau überfachlicher Kompetenzen. Durch anwendungsbezogenen Unterricht und die enge Verzahnung der beiden Lernorte wird ein *proximaler Transfer* für Schülerinnen und Schüler möglich, nämlich Gelerntes auf neue Situationen und neue Anforderungen zu übertragen, die der Lernsituation sehr ähnlich sind. Im Gegensatz zu einer Schulausbildung oder einem Studium mit keinen oder geringen Praxisphasen können in einer Berufsausbildung an zwei Lernorten allerdings auch Transferleistungen mit anderer Wirkungsrichtung als der vom Unterricht in die berufspraktische Tätigkeit beschrieben werden: Schülerinnen und Schüler bringen auch Kenntnisse, Beobachtungen oder Fragestellungen aus der Praxis in den Fachschulunterricht ein (z.B. Forderung nach Partizipation, Fallbeispiele). Lerntransfer kann allerdings auch gehemmt werden, wenn in der Praxis Personen wirken, die man als *Transferantagonisten* bezeichnen könnte, weil sie die Bedeutung theoretischen Wissens für die erfolgreiche Bewältigung erzieherischer Tätigkeiten abwerten. In diesem Falle kann von einer Form *negativen* Transfers gesprochen werden.

Verschiedene Transfertheorien (im Überblick Hasselhorn & Gold, 2013; Mähler & Stern, 2010) betonen tiefenorientiertes Lernen (z.B. gemeinsame Merkmale erkennen, Prinzipien verstehen, Analogien bilden) und die Rolle metakognitiver Kontrolle für die Nutzung von Lerninhalten in Anwendungskontexten. Neben der Vermittlung dieser Lernkompetenzen kann der Theorie-Praxis-Transfer methodisch durch Anwendungsbezug, Übungen oder Praxisaufgaben bereits während der Interventionsmaßnahme erleichtert werden (Gollwitzer & Jäger, 2009).

Transfertheorien können den Übertrag in die Praxis allerdings nicht hinreichend erklären, wenn motivationale und volitionale Bereitschaften der Lernenden ausgeklammert werden.

Nach den Ergebnissen von Pickl (2004), die Transferleistungen nach einem Selbstregulations-training bei Studierenden untersuchte und Vermittlungsmethoden, Inhaltsmerkmale des Trainings und Personmerkmale gleichermaßen gewichtete, hatten der subjektive Aufwand und der subjektive Nutzen von Trainingsinhalten einen großen Einfluss auf die Transferleistung. Unter den zahlreichen untersuchten Personmerkmalen wiesen allerdings nur Selbstdisziplin und Gewissenhaftigkeit geringe Zusammenhänge zum späteren Strategiegebrauch auf.

Für die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher wird eine geringe Transferleistung wahrgenommen (Metschies & Willmann, 2012), eine Interpretation, die auch die in Kapitel 6.1.2. und 6.1.3. dargestellten Studien zu objektivierten Fachkompetenzen nahelegen (Günder, 1996, 2004, 2013; Günder & Reidegeld, 2010; Thole u.a., 2014). Es ist davon auszugehen, dass Wissen, das innerhalb der Fachschule zur Verfügung steht, außerhalb der Fachschule nicht zur Verfügung steht, was träges Wissen (Renkl, 1996, 2006b) kennzeichnet.

6.3 Weiterbildung

Der Begriff Weiterbildung steht für ein breites Spektrum von berufsbezogenen Qualifizierungsmaßnahmen, die von der öffentlich geregelten Ausbildung, die in einen neuen Beruf mündet, theoretisch unterschieden werden, selbst wenn in der Praxis häufig die berufliche Weiterbildung auch in eine neue Ausbildung mündet (Deutsches Jugendinstitut [DJI], 2014).

Für die Berufsgruppe der Erzieherinnen und Erzieher ergibt sich die Möglichkeit der Anpassungs- und Aufstiegsqualifikation in zertifizierten Seminaren, Lehrgängen oder Kursen. Zusätzlich zu den bereits seit Jahrzehnten etablierten Ausbildungen an Fachschulen im Anschluss an die Erzieherausbildung (z.B. Heilpädagogik; siehe Kultusministerkonferenz [KMK], 2015; Aufbaubildungsgänge für Nordrhein-Westfalen bei Metschies & Willmann, 2012) und den sozial- und heilpädagogischen Studiengängen hat die Qualitätsoffensive für die Kindertagesbetreuung nun auch Möglichkeiten der Höherqualifikation für Erzieherinnen und Erzieher im Tätigkeitsbereich Kindheitspädagogik geschaffen (vgl. Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“, 2012).

Nach Gruber und Harteis (2008) wird berufliche Weiterbildung durch Veränderungen in Technologie und Arbeitsorganisation sowie durch gesellschaftlichen Wandel erforderlich. Veränderungen im Berufsfeld der Erzieherin bzw. des Erziehers allein in den letzten 20 Jahren machen deutlich, wie umfassend die Weiterbildungsbedarfe im Erzieherberuf sind. Der Einzug der Computertechnologie in die Planung, Organisation und Dokumentation pädagogischer Tätigkeiten erfordert vertiefte Computerkenntnisse vor allem in Leitungspositionen. Durch die Differenzierung der Ausbildungen und Ausbildungsniveaus im Feld der sozialen Berufe (siehe Kapitel 1.3) und durch gesellschaftliche Zielsetzungen wie Inklusion ist eine höhere Interdisziplinarität der Teams zu erwarten, was arbeitsorganisatorische und fachliche Anpassungsleistungen erforderlich macht. Der gesellschaftliche Wandel stellt Erzieherinnen und Erzieher zudem vor die Aufgabe, Kinder weniger als Mitglieder einer Gruppe, sondern als Individuen zu betrachten und zu fördern. Sie müssen sich dazu vermehrt auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen mit brüchigen Familienbiografien oder mit Migrationshintergrund einstellen. Zudem gilt es, die bildungspolitisch geforderte Betreuung von Kleinkindern sowie die Ganztagsbetreuung in den Einrichtungen umzusetzen. Lebenslanges Lernen im Erzieherberuf wird auch durch pädagogische Innovationen für die Kindheitspädagogik initiiert, die in größeren Zeitabständen eine grundlegende fachliche Umorientierung erforderlich machen (z.B. Bildungsansatz statt Situationsan-

satz; Bildungs- und Lerndokumentationen statt Entwicklungsbögen; Projektorientierung statt lernzielorientierte Aktivitäten, Erziehungspartnerschaft statt Elternarbeit).

Vor einem sich stetig wandelnden berufspolitischen und gesellschaftlichen Hintergrund erstaunt es wenig, dass in Qualitätsstudien von einer hohen Weiterbildungsbereitschaft in der Berufsgruppe berichtet wird (Schneewind & Böhmer, 2012; Viernickel & Voss, 2013). So gaben in der Studie *Strukturqualität und Erzieherin_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen* (Viernickel & Voss, 2013) 46 % der Erzieherinnen und Erzieher im Gruppendienst an, in den letzten 12 Monaten an mehrtägigen Seminaren teilgenommen zu haben. Ein berufs begleitendes Studium absolvierten 1,6 %, eine berufsbegleitende Zusatzausbildung 16,5 %. Weiterbildungstage, für die Erzieherinnen und Erzieher freigestellt sind, ergaben im Mittel eines Jahres 2,6 Tage bei öffentlichen und 2,8 Tage bei privaten Trägern. 93 % der befragten Erzieherinnen und Erzieher fühlten sich durch ihre Einrichtung unterstützt, wenn sie sich beruflich weiterbilden möchten. In den bevölkerungsrepräsentativen Daten des *Sozio-Ökonomischen Panels* (SOEP; Seifried & Berger, 2011) aus dem Jahre 2008 gab die Bildungsgruppe *Berufsabschluss oder (Fach-)Abitur* an, in den letzten drei Jahren zu 26,3 %, die Bildungsgruppe *Abitur und Berufsabschluss* zu 39,2 % „berufsbezogene Lehrgänge oder Kurse“ (S. 143) besucht zu haben.

Die Weiterbildungsbereitschaft kann durch Personmerkmale erklärt werden. Im Sozio-Ökonomischen Panel 2008 (Seifried & Berger, 2011) war sie weitestgehend unabhängig vom Geschlecht und stieg mit dem Bildungsabschluss kontinuierlich an. Grob und Maag Merki (2001) fanden bei jungen Erwachsenen für die Weiterbildungsbereitschaft statistische Zusammenhänge geringer Stärke mit Gewissenhaftigkeit, Emotionaler Stabilität und Offenheit. Intrinsische Weiterbildungsmotive waren von den Persönlichkeitsfaktoren des Fünf-Faktoren-Modells unabhängig, extrinsische Weiterbildungsmotive nicht. Junge Erwachsene, die mit einer Weiterbildung Prestige, einen beruflichen Aufstieg oder ein höheres Einkommen verbanden, waren eher weniger verträglich und emotional stabiler. Junge Erwachsene, die allein aufgrund des äußeren Drucks Weiterbildungen besuchen würden, beschrieben sich als verträglich, aber weniger gewissenhaft und weniger emotional stabil. Schneewind und Böhmer (2012) erfassten mit den Skalen von Grob und Maag Merki (2001) für Erzieherinnen und Erzieher eher intrinsische Motive. Erzieherinnen und Erzieher, die sich nach der aktuellen Vergleichsstudie von Smidt und Roux (2015a) von der Bevölkerung in den Persönlichkeitsfaktoren Verträglichkeit und Offenheit im Umfang mittlerer bis großer Effekte positiv unterscheiden, haben daher günstige persönliche Voraussetzungen, die zusammen mit den auch gesetzlich geregelten Weiterbildungsvorgaben (DJI, 2014) die deutliche Weiterbildungsbereitschaft erklären.

In der beruflichen Weiterbildung wird der Übertrag der Lernergebnisse in die Berufspraxis auch aus ökonomischer Perspektive betrachtet (Gessler, 2012; Hogrebe, Schulz, Böttcher, 2012). Trotz hoher Weiterbildungsbereitschaft wird der Lerntransfer vermisst, nicht zuletzt deshalb, weil kurzfristige Weiterbildungen dominieren (Hogrebe u.a., 2012; Metschies & Willmann, 2012). Hogrebe et al. (2012) sehen aus der Perspektive des Personalmanagements die Träger in der Pflicht, durch die Möglichkeit längerfristiger Qualifizierungen, einer Evaluati-

on der Weiterbildungsangebote, einer Etablierung von Weiterbildungscurricula und einer honorierenden tariflichen Höhergruppierung den Nutzen für die Institution zu erhöhen.

Von der *formellen* Weiterbildung ist die *informelle* Weiterbildung zu unterscheiden, die selbst-initiiert außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfindet (Schelten, 2012; Rohs & Dehnhostel, 2007). So gaben in der Studie von Viernickel und Voss (2013) 71 % der Erzieherinnen und Erzieher im Gruppendienst an, in den letzten 12 Monaten eine Vortragsveranstaltung besucht zu haben, 84 % gaben an, Fachzeitschriften gelesen zu haben. Auch Schneewind und Böhmer (2012) erkannten bei 48 % eine große Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Fachliteratur in der Freizeit, bei 27 % der berufstätigen Erzieherinnen und Erzieher noch eine geringe. Trotz begrenzter Vergleichbarkeit kann auch hier von einer Rate an informeller Weiterbildung ausgegangen werden, die über dem der vergleichbaren Bildungsgruppe in der deutschen Bevölkerung liegt, nimmt man die SOEP-Daten 2008 zum Vergleich (Seifried & Berger, 2011).

Während der Ausbildungszeit sind formelle Weiterbildungen nicht zu erwarten. Fachschülerinnen und Fachschüler entwickeln aber bereits während des Berufspraktikums im dritten Ausbildungsjahr berufsbezogene Interessenschwerpunkte und informieren sich über Fortbildungen in ihrem präferierten Berufsfeld. Durch die Bologna-Reform und die Durchlässigkeit der Bildungsgänge rückt auch ein Hochschulstudium nach der Erzieherausbildung stärker in den Bereich der möglichen beruflichen Weiterbildungen. Für eine ausgeprägte Zielorientierung spricht der Befund der ÜFA-Studie, dass Hochschülerinnen und Hochschüler mit vorheriger Erzieherausbildung eher karriereorientierte Berufsziele zeigten als die Vergleichsgruppen an Hochschule (ohne Erzieherausbildung) und Fachschule (Projektgruppe ÜFA, 2013).

Im Gegensatz zu einer formellen Weiterbildung ist informelle Weiterbildung auch während der Ausbildungszeit leistbar. So ist vor dem Hintergrund der normativen Erwartung eines kompetenzorientierten Unterrichts sowie der Unterstützung selbstregulierten Lernens an der Fachschule von Interesse, ob Fachschülerinnen oder Fachschüler über die Unterrichtszeit hinaus neben den ausbildungsbezogenen Aufgaben (Hausaufgaben, Klausurvorbereitungen) sich selbstinitiiert und in ihrer Freizeit mit pädagogischen und berufsrelevanten Themen beschäftigen. Aus der Neigung zur informellen Weiterbildung während der Ausbildungszeit auf eine Neigung zur formellen Weiterbildung in der Berufstätigkeit zu schließen, wird durch die SOEP-Daten und eine Längsschnittstudie von Barz, Tippelt und Weiland (2003; dargestellt in Seifried & Berger, 2011, S. 147f) gestützt.

6.4 Implikationen für die Studie

Die theoretische Anbindung der Untersuchung überfachlicher Kompetenzen während der fachschulischen Erzieherausbildung an überfachliche Kompetenzmodelle und an Theorien selbstregulierten Lernens legt nahe, Ausbildungserfolgskriterien deduktiv abzuleiten. Aus diesem Grund wurde in Kapitel 6 der Forschungsstand zu den Ausbildungserfolgsmaßen *Fachkompetenzen* (im Kontext der Ausbildung und in zwei Berufsfeldern) sowie zu *Theorie-Praxis-Transfer* und zu *Weiterbildung* zusammengestellt.

Die positive Einschätzung von Fachkompetenzen am Ende der Ausbildung und im Beruf steht im Widerspruch zur Einstufung der allermeisten Kindertageseinrichtungen in die mittlere Stufe pädagogischer Prozessqualität und zu dem geringen Rekurs auf Fachwissen in Beobachtungs- und Interviewstudien in der Kindertagesbetreuung. Starke Zweifel an der nachhaltigen Wirkung fachschulischer Ausbildung sind auch im exemplarisch herangezogenen Berufsfeld der Hilfen zur Erziehung angebracht.

Für die vorliegende Studie ergeben sich aus der Beschreibung des Forschungsstandes zur Fachkompetenz von Erzieherinnen und Erziehern unmittelbare Konsequenzen. So sollten neben subjektiven Erfolgsparametern auch objektive Erfolgskriterien erfasst werden, die einen Überblick über das tatsächliche Niveau der Fachkompetenzen vermitteln. Aufgrund der Abhängigkeit der Notengebung von der Referenzgruppe ist im Sinne der Analyseergebnisse von Müller-Benedict und Tsarouha (2011) an Universitäten naheliegend, „Noten durchgängig nur als Schätzungen mit einer großen Unsicherheitsmarge zu verwenden“ (S. 408).

Das Ausbildungserfolgsmaß Theorie-Praxis-Transfer stellt ein klassisches Evaluationskriterium dar. Transfertheorien sagen eine höhere Neigung zum Übertrag des Gelernten in die Praxis vorher, wenn selbstreguliertes Lernen während der Ausbildung mit einem Fokus auf tiefenorientierten und metakognitivem Lernen ausgebildet werden konnte. Befunde zu Transferleistungen von Fachschülerinnen und -schülern in der Berufspraxis liegen m.W. nicht vor, indirekt lässt sich aus den Studien zum geringen Einsatz von Inhalts- und Methodenwissen in der Praxis (vgl. Kap. 6.1) auf eine eher geringe Neigung zum Transfer schließen.

Vor dem Hintergrund selbstregulierten Lernens während der Ausbildung kann des Weiteren erwartet werden, dass Fachschülerinnen und -schüler sich selbst Wissen aneignen können. Aus Qualitätsstudien im Tätigkeitsfeld der Kindertagesbetreuung kann eine hohe Weiterbildungsneigung der Erzieherinnen und Erzieher zusammengefasst werden, wobei stärker formelle Weiterbildungen als informelles Lernen im Berufsfeld erfasst wurden. Zur Neigung, sich selbst zu bilden, liegen für Fachschülerinnen und -schüler ebenfalls keine Ergebnisse vor.

Inwiefern die in dieser Studie herangezogenen berufsrelevanten personalen und interpersonalen überfachlichen Kompetenzen den Ausbildungserfolg beeinflussen, bleibt vor dem Hintergrund der Forschungslage offen. In der lernpsychologischen Forschung besteht ein Konsens über die Bedeutung des Persönlichkeitsfaktors Gewissenhaftigkeit für Lernerfolge, alle anderen hier betrachteten personalen und interpersonalen Kompetenzen können nicht generell als bedeutsame Prädiktoren von Schulerfolg oder Ausbildungserfolg gelten (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 3.3 und 3.4). Unter den Lernprozessen, die zum Erwerb von Fachwissen beitragen, Transfer und Selbstbildung ermöglichen, wird besonders motivationalen, volitionalen, tiefenorientierten und metakognitive Lernkompetenzen eine große Bedeutung zugeschrieben, wenngleich empirische Ergebnisse weniger deutlich als erwartet ausfallen (vgl. hierzu die Ausführungen in Kapitel 4.3).

Die Effektanalyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen mittels der in Kapitel 6 ausgeführten Ausbildungserfolgskriterien erfolgt in Teilstudie 5 (siehe Kapitel 12).

Teil 2 Empirische Studien

Kapitel 7	Zielsetzung, Planung und Durchführung der Studie
Kapitel 8	Teilstudie 1: Konstruktion von Fragebogenmodulen
Kapitel 9	Teilstudie 2: Veränderungen überfachlicher Kompetenzen
Kapitel 10	Teilstudie 3: Einflüsse auf überfachliche Kompetenzen und ihre Veränderung
Kapitel 11	Teilstudie 4: Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation
Kapitel 12	Teilstudie 5: Überfachliche Kompetenzen und Ausbildungserfolg

7 Zielsetzung, Planung und Durchführung der Studie

Kapitel 7.1 vermittelt einen Überblick darüber, wie sich aus dem globalen Forschungsinteresse an einer Untersuchung des überfachlichen Kompetenzaufbaus während der dreijährigen fachschulischen Erzieherausbildung Teilstudien ableiten lassen, die verschiedene Forschungsperspektiven und Zielsetzungen verfolgen. Kapitel 7.2 beschreibt die Untersuchungsplanung, Kapitel 7.3 die konkrete Durchführung der Studie.

7.1 Forschungsfragen und Zielsetzungen

Vor dem Hintergrund einer bislang noch nicht erfolgten systematischen Untersuchung überfachlicher Kompetenzen während der fachschulischen Erzieherausbildung (vgl. Einführung) ergibt sich die Notwendigkeit einer breit angelegten Zugangsweise zum Forschungsthema. In der vorliegenden Studie werden deshalb Bedingungen, Veränderungen und Auswirkungen überfachlicher Kompetenzen sowie Aspekte selbstregulativer Lernprozesse im Verlauf der Erzieherausbildung an der Fachschule untersucht. Abbildung 7.1 fasst die Zielsetzung der Studie zusammen, gibt einen Überblick über den sich verändernden Status überfachlicher Kompetenzen als abhängige oder als unabhängige Variablen und führt die wichtigsten Inhaltskategorien sowie die zu untersuchenden Variablenbeziehungen auf.

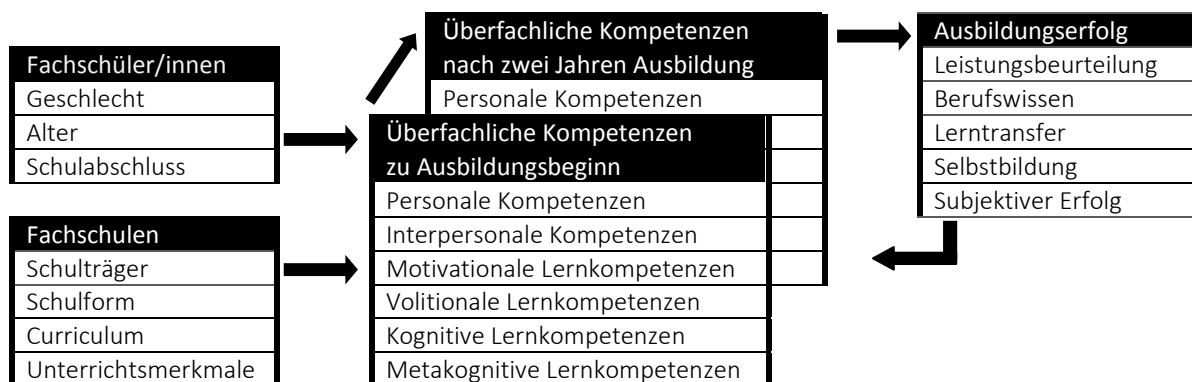


Abbildung 7.1: Überblick über das Studienvorhaben

Die komplexe Fragestellung führte zu einer Gliederung der Studie in fünf Untersuchungsschwerpunkte, die als *Teilstudien 1 bis 5* in den folgenden Kapiteln 8 bis 12 dargestellt werden. Aus Gründen der besseren Verständlichkeit werden die entsprechenden inhaltlichen Fragestellungen, die sich daraus ableitenden Teilmodelle und zu überprüfenden Hypothesen erst in den jeweiligen Kapiteln ausgeführt. Im Folgenden sei die Zielsetzung der einzelnen Teilstudien allerdings kurz im Überblick dargestellt.

Teilstudie 1: Konstruktion von Fragebogenmodulen

Die mehrstufige Konstruktion eines Fragebogens zu berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher ist Ziel von Teilstudie 1. Dabei wird die für die Fragebogenkonstruktion übliche Hypothese untersucht, ob die Zusammenhänge zwischen den Items auf die jeweiligen theoretisch angenommenen überfachlichen Kompetenzen (z.B. *Emotionale Stabilität, Durchsetzungsfähigkeit, Intrinsische Motivation* u.v.m) zurückgehen. In einem zweiten Schritt interessiert, ob die Zusammenhänge zwischen den überfachlichen Kompetenzen dann auch den jeweiligen theoretisch angenommenen Kompetenzbereichen, also den *personalen* und *interpersonalen Kompetenzen* oder den *Lernkompetenzen*, zugeordnet werden können (Hypothesen in Kap. 8.2). Dieses Vorgehen leistet einen Beitrag zur Konstruktvalidierung (hier: faktorielle Validität).

Teilstudie 2: Veränderungen überfachlicher Kompetenzen

In Teilstudie 2 sollen die Veränderungen berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen über die schulische Ausbildungsphase hinweg untersucht werden. Theoretisch und curricular abgeleitet werden Hypothesen eines Kompetenzaufbaus in den ersten beiden Ausbildungsjahren getestet (Hypothesen in Kap. 9.2).

Teilstudie 3: Einflüsse auf überfachliche Kompetenzen und ihre Veränderung

Die Beschreibung und partiell die Testung teilgruppenspezifischer Kompetenzausprägungen und -veränderungen führen in Teilstudie 3 zu einer differenzierten Bedingungsanalyse. Hierbei werden theoretisch abgeleitete *Geschlechts-, Alters- und Schulbildungseffekte* in der heterogenen Schülerschaft an Fachschulen erwartet. Die Abschätzung der Bedeutung einiger Merkmale der Fachschulen (*Schulträgerschaft, Schulform* und *Curriculum*) ermöglicht eine ergebnisbezogene Evaluation bildungspolitisch motivierter veränderter Rahmenbedingungen der Ausbildung (Hypothesen in Kap. 10.2).

Teilstudie 4: Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation

Die Modellierung der gesamten dreijährigen Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation (vgl. Abschnitt 5.3) erfordert die Überprüfung exemplarischer Hypothesen aus der Lernforschung (Selbstbestimmungstheorie, Selbstregulationsforschung) an der Stichprobe von Erzieherinnen und Erziehern in fachschulischer Ausbildung (Hypothesen in Kap. 11.2). Ziel ist die Ausweitung der Phasenmodellierung selbstregulierten Lernens auf lang andauernde Lernprozesse wie eine Ausbildung.

Teilstudie 5: Überfachliche Kompetenzen und Ausbildungserfolg

Die Abklärung der tatsächlichen Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für den schulischen und den berufspraktischen Ausbildungserfolg ist Ziel der Effektanalyse in Teilstudie 5. Überfachliche Kompetenzen werden als Prädiktoren für den Ausbildungserfolg angesehen. In Bezug auf die Konstruktion von Fragebogenmodulen (Teilstudie 1) wird hierdurch ein Beitrag zur Kriteriumsvalidierung geleistet (Hypothesen in Kap. 12.2).

7.2 Planung der Studie

Die Ausführungen zur Untersuchungsplanung führen in Kapitel 7.2.1 in das Studiendesign ein und ermöglichen in Kapitel 7.2.2 eine Übersicht über die eingesetzten Erhebungsinstrumente und die Fragebogeninhalte.

7.2.1 Studiendesign

Zur Untersuchung der genannten Forschungsfragen wurde zwischen 2012 und 2015 eine Längsschnittuntersuchung mit drei Messzeitpunkten im Verlauf der dreijährigen Erzieherausbildung an der Fachschule geplant. Zu Beginn des ersten, gegen Ende des zweiten und gegen Ende des dritten Ausbildungsjahres wurden Fachschülerinnen und -schüler, die ihre Ausbildung 2012 begonnen hatten, schriftlich zu ihren überfachlichen Kompetenzen befragt bzw. es wurden Merkmale der Lernenden, Schul- und Unterrichtsmerkmale sowie Ausbildungserfolgskriterien erfasst. Abbildung 7.2 gibt einen Überblick über die Passung der Erhebungszeitpunkte mit den Phasen im Ausbildungsverlauf.

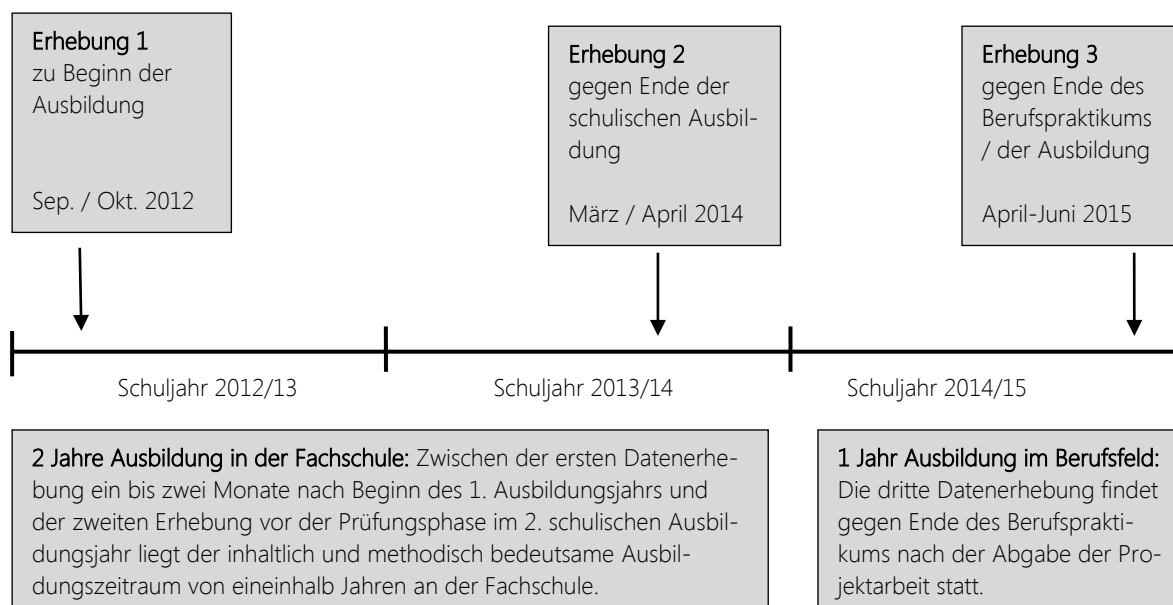


Abbildung 7.2: Überblick über Studiendesign und Erhebungszeitpunkte¹

¹ Die Beschreibung der Ausbildungsphasen trifft nur auf die Erzieherausbildung in Vollzeit zu. Für die kleine Gruppe der Fachschülerinnen und Fachschüler in Teilzeit beginnt zum Zeitpunkt der Datenerhebung 1 die Ausbildung an der Schule mit einem halben Umfang an wöchentlichen Unterrichtsstunden. Das Berufspraktikum ist im Umfang einer halben Stelle wird in der Teilzeitausbildung in dualer Form in die dreijährige Ausbildung integriert. In der Teilzeitausbildung, die 4 oder 5 Jahre dauert, wird es erst *nach* der dreijährigen verkürzten schulischen Ausbildungsphase absolviert.

Für die Veränderungsmessung in der Pädagogischen Psychologie ist die *Längsschnittstudie* die bedeutsamste Untersuchungsmethode, die aus ökonomischen, aber auch aus forschungspragmatischen Gründen allerdings selten umgesetzt wird (Petermann, 2010; Rost, 2007). Schnell, Hill und Esser (2010) definieren sie als „Untersuchungsanordnungen, die an denselben Personen dieselben Variablen (mit derselben Operationalisierung) zu verschiedenen Zeitpunkten erheben“ (S. 238). Für die Veränderungsmessung sind Längsschnittstudien gegenüber Querschnittstudien überlegen (zusammenfassend z.B. Petermann, 1995), haben allerdings auch typische Nachteile. Bei der Planung sind *Boden- und Deckeneffekte* der Messinstrumente, *Testeffekte* bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern (*Übung, Gewöhnung, Sättigung*) und in besonderem Maße *selektive Stichproben* durch die aufwändige Erhebungsmethode und die häufig zu beobachtende Stichprobenmortalität zu bedenken (Petermann, 2010; Rost, 2007). Für die Schulforschung ergibt sich speziell die Schwierigkeit *fehlender Vergleichsgruppen* (Köller, 2009). *Periodeneffekte* und *Kohorteneffekte*, die Schnell et al. (2010) ausführlich für die Kohortenstudie beschreiben, betreffen die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse über die Zeit.

Die geschilderten Probleme durch die Messwiederholung werden unter den Erhebungsbedingungen der geplanten Studie wenig ins Gewicht fallen. Bei der Planung der Längsschnittuntersuchung wurde bereits durch Itemanalysen in Vorstudien (Verbeek, 2012) und durch die Entscheidung für eine sechsstufige Ratingskala in der Hauptstudie versucht, Boden- und Deckeneffekte der Messinstrumente auszuschließen. Die Testeffekte Übung, Gewöhnung und Sättigung sind durch die zeitlich großen Abstände der drei Erhebungszeitpunkte und die möglichst abwechslungsreiche Darbietung des Materials (siehe Abschnitt 7.2.2) der schriftlichen Befragungen minimiert. Eine prinzipiell geringe oder im Verlauf der Studie abklingende Motivation der Teilnehmerinnen oder Teilnehmer ist durch die inhaltliche Entsprechung der Erhebungsmethode und der Erhebungsinhalte mit sozialpädagogischen Ausbildungsinhalten als gering einzuschätzen. Zudem wird versucht, durch Transparenz und Information sowie eine regelmäßige Kontaktaufnahme zu den Schulen im Sinne der Stichprobenpflege die Motivation zur Teilnahme über den längeren Untersuchungszeitraum aufrechterhalten. Ein selektiver Drop-Out mit bedeutsamen Konsequenzen ist durch die Datenerhebung während der verpflichtenden Unterrichtszeit unwahrscheinlich.

Einige methodische Probleme, die die Längsschnittanalyse mit sich bringt, lassen sich allerdings nicht zufriedenstellend lösen. So lässt der entschiedene Ausbau der Kindertagesstättenbetreuung im Zeitraum der Datenerhebung und die damit verbundene Arbeitsplatzgarantie für Erzieherinnen und Erzieher sowie die Implementierung der dualen Ausbildung in Rheinland-Pfalz zum Schuljahr 2012/13 Kohorten- und Periodeneffekte vermuten, die in die Interpretation der Ergebnisse einzubeziehen sind.

Mit dem beabsichtigten Studiendesign lassen sich die Zielsetzungen der Studie unter den gegebenen Forschungsbedingungen bestmöglich umsetzen. Für die Fragebogenkonstruktion liegen verschiedene Datensätze vor, was eine explorative und eine konfirmatorische Analyse der Faktorenstruktur ermöglicht (Teilstudie 1). Die Kompetenzentwicklung während der dreijährigen Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher kann als echte Veränderungsmessung

umgesetzt werden (Teilstudie 2). Einflüsse verschiedener Teilgruppen auf überfachliche Kompetenzen und deren Auswirkungen können kausal miteinander in Beziehung gesetzt werden (Teilstudie 3 und 5). Durch die Erhebung an drei Messzeitpunkten lässt sich die Ausbildung in eine präaktionale Phase, in eine aktionale und eine postaktionalen Phase unterteilen, was erlaubt, Prozesse selbstregulierten Lernens auf die gesamte Ausbildung zu übertragen (Teilstudie 4).

7.2.2 Erhebungsmethode und -instrumente

Alle zu untersuchenden Variablen werden mittels standardisierter schriftlicher Befragung erfasst. Die Entscheidung für die Fragebogenmethode im großen Spektrum quantitativer oder qualitativer Zugänge zum Forschungsthema (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010) begründet sich aus der vorrangigen Zielsetzung heraus, für wissenschaftliche Zwecke, aber auch anwendungsbezogen für den Fachschulunterricht ein Online-Tool zu entwickeln, das den Schülerinnen und Schülern als Selbstevaluationsinventar zur Verfügung stehen kann. Da die Konstruktion von Fragebogenmodule zu berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen in Teilstudie 1 (siehe Kap. 8) beschrieben wird und die zu den Erhebungszeitpunkten 2012 und 2014 eingesetzten Skalen ausführlich dokumentiert werden, wird an dieser Stelle auf die Beschreibung der Erhebungsinstrumente verzichtet. Bereits in den Kapiteln in Teil 1 über die Messung überfachlicher Kompetenzen (vgl. Kap. 2.4), die Messung personaler und interpersonaler Kompetenzen (vgl. Kap. 3.1.3) und die Messung von Lernkompetenzen (vgl. Kap. 4.3.5) wurde ein Überblick über Messverfahren gegeben, die für die Fragebogenkonstruktion eine Bedeutung haben. Eine weitere Gruppe von Untersuchungsvariablen, die Validierungskriterien erfolgreicher Ausbildung, werden ausführlich in Teilstudie 5 erörtert. In diesem Abschnitt werden deshalb nur kurz der Einsatz von Fragebögen zur Datenerhebung begründet, die Fragebogeninhalte zu den drei Erhebungszeitpunkten übersichtlich dargestellt und auf die eingesetzten Fragebogenversionen verwiesen.

Als niedrigschwellige Methode ruft die Fragebogenmethode im Vergleich zu zeitlich aufwändigen Methoden wie dem Interview, Selbstbeobachtungsmethoden beim Lernen zu Hause oder im Vergleich zu handlungsnaher Erfassung (vgl. Kap. 4.3.5) wenig Reaktanz hervor, zumal die Fachschülerinnen und -schüler den Umgang mit umfangreichem schriftlichem Material gewohnt sind. Der Fragebogen ermöglicht die Untersuchung einer großen Anzahl von Versuchspersonen, was in einem Forschungsfeld, in dem ein hypothesentestender Zugang mit einem hypothesengenerierenden immer wieder verbunden wird, einen gewichtigen forschungsökonomischen Vorteil darstellt. Im Vergleich zur Online-Befragung und zur postalischen Befragung wird bei einer Befragung während der Unterrichtszeit unkontrollierbare Verzerrungen durch einen geringen Rücklauf oder im Längsschnitt eine selektive Stichprobentotalität vermieden und die Ausschöpfungsquote maximiert (Bortz & Döring, 2002).

Tabelle 7.1 erlaubt einen Überblick über die erfassten Variablen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 7.1: Übersicht über die Fragebogeninhalte zu den drei Erhebungszeitpunkten

Inhaltsbereiche	Konstrukte	2012	2014	2015
Merkmale der Fachschülerinnen und -schüler	Alter	•		
	Geschlecht	•		
	Schulabschluss	•		
Merkmale der Fachschulen	Träger	•		
	Schulform	•		
	Struktur des Curriculums	•		
Unterrichtsmerkmale	Autonomieunterstützung	•		
	Kompetenzunterstützung	•		
	Soziale Einbindung	•		
	Kooperationsunterstützung ^a	•		
	Interesse der Lehrenden	•		
	Relevanz der Inhalte	•		
	Passung der Anforderungen	•		
Personale Kompetenzen	Emotionale Stabilität	•	•	
	Gewissenhaftigkeit	•	•	
	Selbstreflexion	•	•	
	Flexibilität	•	•	
	Offenheit ^a	•		
Interpersonale Kompetenzen	Empathie	•	•	
	Prosozialität ^a	•		
	Toleranz	•	•	
	Durchsetzungsvermögen	•	•	
	Kooperation ^a	•		
	Konfliktlösung ^a	•		
Motivationale Kompetenzen	Ausbildungsinteresse	•		
	Positive Lernemotionen ^a	•		
	Intrinsische Motivation	•	•	
	Identifizierte Motivation	•	•	
	Externale Motivation	•	•	
	Selbstwirksamkeit (Schule) ^a	•		
Kognitive Lernstrategien	Wiederholung	•	•	
	Organisation	•	•	
	Elaboration	•	•	
	Kritisches Prüfen	•	•	
	Kognitives Kooperieren	•	•	
Metakognitive Lernstrategien	Planung	•	•	
	Kontrolle	•	•	
	Regulation	•	•	
Volitionale Kompetenzen	Anstrengung	•	•	
	Konzentration	•	•	
	Emotionale Selbstregulation	•	•	
	Lernzeit		•	
Selbstreguliertes Lernen	Erfolgs- oder Misserfolgszuschreibung		•	
	Strategie- und Zielregulation		•	
Objektive und subjektive Ausbildungs- erfolgsmaße	Noten in Fachschule und Praxis			•
	Berufswissen			•
	Zeiten für Selbstbildung		•	
	Theorie-Praxis-Transfer			•
	Berufspraktische Kompetenz			•
	Weiterbildung nach der Ausbildung			•

Anmerkungen: ^a Wegfall der Skala nach der ersten Datenerhebung aus Gründen geringer faktorieller Validität (vgl. Teilstudie 1 in Kapitel 8).

Aus Vorstudien, in der fast alle eingesetzten Skalen erprobt werden konnten (Verbeek, 2012), entwickelte sich die Entscheidung für eine sechsstufige Rating-Skala mit verbal unterstützen Endpolen (*trifft überhaupt nicht zu – trifft in besonderem Maße zu*), weil dieser Differenzierungsgrad bei Fachschülerinnen und -schülern mehrheitlich den größten Grad an Zufriedenheit mit der Genauigkeit ihrer Schätzung hervorrief und gleichzeitig eine Tendenz zur Mitte vermieden wird (Bühner, 2006). Die Items der Fragebögen wurden innerhalb thematischer Einheiten mit Überschriften versehen (z.B. *Wie sehe ich mich als Person? – Wie lerne ich? – Erfahrungen im Berufspraktikum*) dargeboten. Um die Motivation bei der Bearbeitung der Befragung aufrechtzuerhalten, wurde eine Reihenfolge der Darbietung in den Fragebögen angestrebt, die abwechslungsreich ist (z.B. Kompetenzbereiche im Wechsel mit Fragen zur Ausbildung mit der Möglichkeit für persönliche Kommentare) und eine gewisse Spannung für die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer aufbaute (z.B. 2012: Lernkompetenzen im ersten Fragebogenteil, personale und interpersonale Kompetenzen im zweiten Teil).

Die Fragebögen der drei Erhebungszeitpunkte finden sich Anhang 7-1 bis 7-3. Die Version für Rheinland-Pfalz, die jeweils dokumentiert ist, unterscheidet sich von der Version für das Saarland nur in der Liste der Lernbereiche, die dort zu Studienbeginn 2012 noch stärker in einer Fächerstruktur vorgeben waren (exemplarisch ergänzt nur in Anhang 7-1).

Variablen, die im Zuge der umfangreichen Fragebogenerhebungen erfasst wurden, in die Auswertung der vorliegenden Studie allerdings nicht einfließen, sind in der Übersicht über die Fragebogeninhalte in Tabelle 7.1 nicht aufgeführt. So wurden zum Erhebungszeitpunkt 2012 und 2015 die Einschätzung der Relevanz aller Lernbereiche oder Fächer in den Curricula für die Berufstätigkeit als Erzieherin oder Erzieher und Notenziele erfragt. Angaben zu den Noten zu allen bis zum Messzeitpunkt 2 abgeschlossenen Lernbereichen oder Fächern, Notenziele für die noch nicht abgeschlossenen Lernbereiche oder Fächer und für das anstehende Berufspraktikum sowie Angaben über die Ausstattungsmerkmale der Schulen konnten 2014 ermittelt werden. 2014 und 2015 schätzten die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer ihre Zufriedenheit mit der gesellschaftlich zugeschriebenen Rolle der Erzieherin oder des Erziehers sowie ihre Haltung zu hochschulischen Studiengängen der Kindheits-, Sozial- und Heilpädagogik ein und bewerteten Aspekte der Ausbildung auf curricularer und konkreter Schul- und Einrichtungsebene. Angaben zum Bildungshintergrund, zum eigenen Schulabschluss und zur Lebenslage wurden 2014 erhoben. Zum Erhebungszeitpunkt 2 konnten bei einer Teilstichprobe (N = 42) Intelligenzmaße mittels des *Wilde-Intelligenz-Test (WIT-2*; Kersting, Althoff & Jäger, 2008), zum Erhebungszeitpunkt 2015 bei allen Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern die Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren mittels der Kurzskala *Big-Five-Inventory-10 (BFI-10*; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012) und die Berufsfeldpräferenz erhoben werden. Unterrichts- und Ausbildungsmerkmale in Fachschule und Berufspraxis, deren Erhebung in Tabelle 7.1 für 2012 aufgeführt ist, wurden zusätzlich noch 2014 und 2015 erfasst, personale und interpersonale Kompetenzen noch 2015, ohne dass diese Längsschnittdaten in die hier dokumentierten Teilstudien 1 bis 5 einfließen.

Diese zusätzlichen Fragebogenteile erfüllen verschiedene Ziele. Zum einen kann im Rahmen der Datenerhebung an konkrete Ausbildungserfahrungen der Schülerinnen und Schüler angeknüpft werden, was – im Wechsel mit den Fragebogenmodulen für die grundlagenorientierte wissenschaftliche Analyse eingesetzt – die Befragung motivierend gestalten kann. Zum anderen können diese ausbildungsbezogenen Informationen für die Rückmeldung an die Schulen genutzt werden. Neben den wissenschaftlichen Ergebnissen können dann auch einige konkrete schulbezogene Evaluationsdaten vermittelt werden. Einige Fragebogenteile liefern Daten für Forschungsfragen zu Persönlichkeitsunterschieden von Absolventinnen und Absolventen in den verschiedenen Berufsfeldern, zur Ausbildungszufriedenheit oder Lernortkooperation, die andernorts veröffentlicht werden sollen.

7.3 Durchführung der Studie

7.3.1 Vorbemerkung zur Auswahl der Stichprobe

Als repräsentative Teilmenge der Population ermöglichen die Daten aus einer Stichprobe Schätzungen von Populationsparametern und Aussagen über regelhafte Beziehungen in der Grundgesamtheit. Die Grundgesamtheit meint im Falle der vorliegenden Studie Schülerinnen und Schüler, die mit dem Berufsziel Erzieherin oder Erzieher eine Ausbildung an einer Fachschule absolvieren.

Der Repräsentationsschluss erfordert idealtypisch die randomisierte Auswahl von Personen (einfache Zufallsstichprobe), von vorgruppierten Teilmengen (Klumpenstichprobe) oder relevanten Merkmalsgruppen (geschichtete Stichprobe), besonders eingefordert z.B. bei Bortz und Schuster (2010) sowie bei Schnell, Hill und Esser (2008). Es sei an dieser Stelle kritisch angemerkt, dass auch Versuche, die aufwändigen Prozesse der Zufallsstichprobengewinnung im Bildungssektor umzusetzen (beispielsweise beschrieben bei Rost, 2007), noch keine verzerrungsfreie Auswahl garantieren, wenn forschungsethisch und juristisch die Teilnahme an einer Studie dem Prinzip der Freiwilligkeit auf der Ebene der Institutionen (Genehmigungsbehörde, Schulträger, Schule) und der einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmer unterliegt. Frey (1999c), der zu einer vergleichbaren Fragestellung beabsichtigte, eine querschnittliche Vollerhebung in Rheinland-Pfalz durchzuführen, erreichte nur 4 von insgesamt 18 Schulen (N = 237), was für eine sehr geringe Bereitschaft von Schulleiterinnen und Schulleiter spricht, an der eigenen Schule eine wissenschaftliche Studie zu unterstützen. Nur selten werden diese Probleme bei der Rekrutierung von Stichproben an Fachschulen oder Kindertageseinrichtungen allerdings offen thematisiert (Ausnahmen z.B. bei Dippelhofer-Stiem, 1999b; Wadepohl et al., 2014).

Vor dem Hintergrund dieser kritischen Analyse, aufgrund der ökonomischen Grenzen des Vorhabens im Rahmen einer universitätsexternen Promotion als Berufstätige und der hohen Anforderungen an die Schulen bei einer dreijährigen Längsschnittstudie wurden sozialpädagogische Fachschulen in Trier (Rheinland-Pfalz) und in zunehmendem Umkreis (höchste Entfernung 250 km) im Frühjahr 2012 telefonisch über die Längsschnittstudie informiert und um eine Teilnahme gebeten. Die Auswahl der Schulen war durch die sukzessive Zusage der Schulleiterinnen und Schulleiter bestimmt, wobei darauf geachtet wurde, dass die deutlich erkennbare höhere Teilnahmebereitschaft kirchlicher Schulen nicht schon im Vorfeld zu einer proportionalen Verzerrung führte.

Stichprobentheoretisch betrachtet handelt es sich bei der erfolgten Auswahl an Fachschülerinnen und -schülern um eine *Ad-hoc-Stichprobe* (Bortz & Schuster, 2010; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Schnell et al., 2008). Da Erhebungen in Klassen erfolgten, könnten sogenannte *Klumpeneffekte* die Ergebnisse beeinflussen. Aufgrund der Anlage der Studie ist allerdings *keine* erhöhte Homogenität der Urteile zu Beginn der Ausbildung (Erhebungszeitpunkt 1) und am Ende der Ausbildung (Erhebungszeitpunkt 3) zu erwarten: Die Zuordnung zu Klassen zu Ausbildungsbeginn erfolgt in der Regel zufällig, im dritten Ausbildungsjahr absolvieren die Schülerinnen und Schüler einzeln ihr Berufspraktikum in Einrichtungen und kommen für ca.

einen Unterrichtstag im Monat an der Fachschule in Arbeitsgemeinschaften zusammen, die von den früheren Klassen unabhängig sind. Zum Erhebungszeitpunkt 2014, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits die gesamte fast zweijährige schulische Ausbildungsphase in Klassen unterrichtet worden waren, ist allerdings eine höhere Homogenität der Urteile innerhalb von Klassen anzunehmen, für Teilzeitabsolventinnen und -absolventen auch im 3. Ausbildungsjahr (vgl. hierzu Lüdtke, Trautwein, Kunter & Baumert 2006; Rost 2007).

Von 11 im Frühjahr 2012 telefonisch kontaktierten Schulen sagten die Schulleiterinnen und Schulleiter von sechs Schulen mit insgesamt ungefähr 450 Schülerinnen und Schülern einer Teilnahme an der dreijährigen Studie zu. Zwei Schulen mit insgesamt acht Klassen sind in öffentlicher Trägerschaft, vier Schulen mit insgesamt zehn Klassen sind in privater (hier: katholischer) Trägerschaft. Eine Schule in öffentlicher Trägerschaft bildete Erzieherinnen und Erzieher in zwei Teilzeit-Klassen aus. Zwei Schulen befinden sich in ländlicher Region, vier Schulen in Städten mit mehr als 100.000 Einwohnern. Die Erhebungsorte liegen in Rheinland-Pfalz und im Saarland, sind also regional im Südwesten von Deutschland zu verorten. Alle sechs Schulen und alle 18 Klassen nahmen zu allen drei Messzeitpunkten teil.

Für die meisten der anzuwendenden statistischen Verfahren (Korrelationen, Varianzanalysen, Regressionsanalysen) liegt die optimale Stichprobengröße für die statistische Absicherung mittlerer Effekte deutlich unter der anvisierten Stichprobengröße von ungefähr 450 Personen, so dass mit der verfügbaren Zahl an Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern teststarke empirische Überprüfungen unterschiedlicher Hypothesenarten und robuste Lösungen für Faktorenanalysen möglich sind (Bortz & Döring, 2002; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007). Bei Mittelwertvergleichen mit kleinen Teilgruppen (z.B. Männer oder Teilzeit-Ausbildung) hängt die statistische Absicherung allerdings von den erzielten Effekten ab.

7.3.2 Beschreibung der Stichproben

Für die längsschnittlich angelegte Datenerhebung konnte 2012 eine Stichprobe mit 436 Fachschülerinnen und -schüler gewonnen werden, 2014 umfasste die Stichprobe 400 Personen, im Abschlussjahr 2015 dagegen 443 Personen. Die Gesamtzahl der unterscheidbaren Fälle liegt bei 534. In Tabelle 7.2 sind die Stichproben der einzelnen Teilstudien aufgeführt.

Tabelle 7.2: Beschreibung der Stichproben

Merkmale	SP 2012		SP 2014		SP 2015		LS-SP I		LS-SP II		LS-SP III	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Gesamt	436		400		443		369		288		328	
Frauen	378	86,7	349	87,3	-- ^a	--	319	86,4	255	88,5	289	88,1
Männer	58	13,3	51	12,8	--	--	50	13,6	33	11,5	39	11,9
Alter ^b	21,86 (5,47)		22,02 (6,0)		--		21,94 (5,73)		20,73 (3,67)		21,48 (5,26)	
16 - 20 J.	244	56,0	235	58,8	--	--	217	58,8	187	64,9	202	61,6
21 - 25 J.	117	26,8	104	26,0	--	--	96	26,0	75	26	85	25,9
ab 26 J.	74	17,0	61	15,3	--	--	56	15,2	26	9	41	12,5
Fehlend	1	0,2	0	0,00	--	--	0	0,00	0	0,00	0	0,00
HS	4	0,9	4	1,0	--	--	4	1,1	1	0,3	2	0,6
RS	168	38,5	144	36,0	--	--	128	34,7	96	33,3	118	36,0
Fachabitur	184	42,2	180	45,0	--	--	170	46,1	137	47,6	145	44,2
Abitur	71	16,3	66	16,5	--	--	61	16,5	51	17,7	58	17,8
Studium	7	1,6	4	1,0	--	--	4	1,1	1	0,3	3	0,9
Fehlend	2	0,3	2	0,5	--	--	2	0,5	2	0,7	2	0,6
RLP ^c	361	82,8	337	84,2	367	82,8	310	84,0	231	80,2	268	81,7
Saarland ^c	75	17,2	63	15,8	76	17,2	59	16,0	57	19,8	60	18,3
öffentlich	210	48,2	188	47,0	218	49,2	167	45,3	103	35,8	138	42,1
kirchlich	226	51,8	212	53,0	225	50,8	202	54,7	185	64,2	190	57,9
Vollzeit	383	87,8	358	89,5	369	82,2	330	89,4	288	100	305	93,0
Teilzeit	53	12,2	42	10,5	74	17,8	39	10,5	--	--	23	7,0
Erhebung	2012		2014		2015		2012+2014		2012–2015		2014+2015	
Teilstudie	1		1		--		2 und 3		4 ^d		5 ^e	

Anmerkungen: SP = Stichprobe; LS-SP = Längsschnittstichprobe. ^a Bei hohen fehlenden Werten (~ 15%) aufgrund der Erhebung des Merkmals zu einem anderen Messzeitpunkt wird auf die Angaben der Häufigkeiten verzichtet. ^b Alter zu Ausbildungsbeginn, Standardabweichung in Klammern (2012: N = 326; 10 fehlende Werte). ^c Stichprobe RLP entspricht Lernfeld-Curriculum, Stichprobe Saarland dem Fächer-Curriculum. ^d In Teilstudie 4 wurden aus inhaltlichen Gründen 36 Absolventen in Teilzeitausbildung nicht mit einbezogen (siehe Kapitel 11). ^e In Teilstudie 5 wurden aus inhaltlichen Gründen die 16 Absolventen, deren Teilzeitausbildung 4 oder 5 Jahre dauert, nicht mit einbezogen (siehe Kapitel 12).

Für die erste Datenerhebung kann exemplarisch die Beteiligung genauer beschrieben werden. Abzüglich der am Tag der Datenerhebung in der Schule nicht anwesenden Schülerinnen und Schüler und einer sehr geringen Anzahl an spontan nicht Teilnehmenden ergibt sich eine Ausschöpfungsquote von 90,3 % der an den Schulen prinzipiell angemeldeten 483 Fachschülerinnen und eine Teilnahmequote von 98,2 % der 444 am Tag der Datenerhebung anwesenden Schülerinnen und Schüler. Die Anzahl der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer schwankte je nach Zügigkeit der entsprechenden Fachschule zwischen N = 38 (kleinste, zweizügige Schu-

le) und $N = 103$ (größte, vierzügige Schule). 2012 umfassten die 18 Klassen im Minimum 17 teilnehmende Schülerinnen und Schüler und im Maximum 27.

Zur Datenerhebung 2014 konnten nur 400 Fachschülerinnen und Fachschüler befragt werden, was sich durch die übliche Zunahme von Fehlzeiten mit zunehmender Ausbildungsdauer erklärt. Dass von diesen 400 wiederum nur 369 zur Längsschnittstichprobe 2012-2014 zugeordnet werden konnten, liegt auch an ungenauen Code-Angaben. Die Stichprobenanzahl 2015 mit $N = 443$ ergibt sich durch die Koppelung der Fragebogenerhebung an prüfungsrelevante Ausbildungsinhalte in den Arbeitsgemeinschaften, was die Anwesenheit maximierte. Zudem befanden sich unter den Befragten auch Berufspraktikanten und -praktikantinnen aus früheren Teilzeitbildungsgängen (Beginn 2010 und 2011) und einige wenige Fachschülerinnen und -schüler, die das Berufspraktikum wiederholen mussten. Nur für die Personen der Stichprobe 2015, die auch an einer der beiden vorherigen Messzeitpunkte teilgenommen hatten, liegen demografische Daten vor.

Die Stichproben für die verschiedenen Teilstudien können anhand der mehrere Monate nach Studienbeginn verfügbaren Populationsparametern auf ihre *Repräsentativität* hin eingeschätzt werden. Eine tabellarische Zusammenstellung der Verteilungen in der Stichprobe und in den Schülerstatistiken findet sich in Anhang 7-4. Im Bundesland Rheinland-Pfalz konnten 2012 mit der Stichprobe 23,1 % der 1560 Erzieherinnen und -schüler im ersten Ausbildungsjahr erfasst werden, im Saarland 21,7 % der insgesamt 345 Schülerinnen und -schüler.² Im Vergleich zu den Schülerstatistiken von Land und Bund zeigen sich leichte Stichprobenbias, die es bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen gilt. So sind private Schulträger und die Vollzeitausbildung überrepräsentiert. Mehr Schülerinnen sind zu Ausbildungsbeginn zwischen 16 und 20 Jahren als in der Grundgesamtheit im Bundesland Rheinland-Pfalz. Die große Gruppe der befragten Fachschülerinnen in der RLP-Stichprobe sind zudem etwas höher qualifiziert als im Landes- und im Bundesdurchschnitt. Der Anteil an Männern in der Erzieherausbildung lässt sich in der Stichprobe gut abbilden, zieht man die Werte aus dem südlichen Teil der Republik heran (Statistisches Bundesamt, 2015a). Im Bundesdurchschnitt liegt der Anteil der Fachschülerinnen und -schüler mit fast 20 % aber deutlich höher (genauer vgl. Länder- und Bundesstatistiken in Anhang 7-4). Der möglicherweise regionale Effekt muss bei der Ergebnisinterpretation ebenfalls bedacht werden.

Vergleicht man in Tabelle 7.2 die deskriptiven Daten der Stichprobe 2012 zum Erhebungszeitpunkt 1 mit den Längsschnittstichproben I, II und III, die jeweils 2 oder 3 Beteiligungen an Datenerhebungen kombinieren, dann zeigt sich auf den ersten Blick ein systematischer *Drop-Out*, was die Merkmale der Fachschülerinnen und -schüler sowie einige Merkmale der Schulen betrifft. Eine korrekte deskriptive Drop-Out-Analyse erfordert allerdings in der Stichprobe 2012 zunächst den Abzug der Teilzeitabsolventen, weil diese in zwei Längsschnittstudien nur teilweise oder gar nicht aufgenommen werden konnten. In Anhang 7-5 sind die proportionalen Anteile im Vergleich der Stichprobe 2012 (nur Vollzeit) und der Längsschnittstichprobe II, die die Beteiligung zu allen drei Messzeitpunkten voraussetzt, aufgeführt. Der Anteil der

² Schriftliche Mitteilungen des Statistischen Landesamtes Rheinland-Pfalz, Referat 22 (Bildung) vom 3.6.2013 und des Statistischen Amtes Saarland vom 9.8.2013.

Männer sinkt von 12,8 % in der ersten Erhebung auf 11,5 % in der Längsschnittstichprobe II (drei Termine), der Anteil der zu Ausbildungsbeginn 21-25jährigen Fachschülerinnen und Fachschüler von 27,2% auf 26 %, der älter als 26-Jährigen von 10,2 auf 9 %. Im Vergleich zu Abiturientinnen und Abiturienten nehmen Realschülerinnen und Realschüler seltener drei Mal an der Datenerhebung teil. Ihr Anteil sinkt von 37,3 % auf 33,3 %. An öffentlichen Schulen fehlen zu den Messzeitpunkten 2 und 3 mehr Schülerinnen und Schüler als an kirchlichen Schulen, ihr Anteil von 41 % in der Stichprobe 2012 (ohne Teilzeitabsolventinnen und Teilzeitabsolventen) sinkt auf 35,8 % in der Längsschnittstichprobe II. Damit werden die bereits oben konstatierten leichten Stichprobenverzerrungen im Vergleich zur Population in den Längsschnittstichproben in unterschiedlichem Maße tendenziell verstärkt, was bei der Interpretation bedacht werden muss.

Ob dieses Ergebnis der deskriptiven Drop-Out-Analyse kritisch zu bewerten ist und Stichprobenbias überhaupt zu inhaltlichen Verzerrungen der Ergebnisse führen, ist in der Planungsphase der Studie noch weitestgehend offen. Bei Eid, Gollwitzer und Schmitt (2010) findet sich im Vergleich zu anderen Autoren der Hinweis, dass die meisten Studien wohl auf nicht-probabilistische Stichproben zurückgreifen, die mangelnde Repräsentativität unter bestimmten Umständen allerdings nicht ins Gewicht falle. In Bezug auf studentische Ad-hoc Stichproben urteilen sie: „Für Untersuchungen, in denen weder Alter noch Bildungsniveau mit der AV zusammenhängen, ist diese Nichtrepräsentativität zweitrangig“ (S. 63). Aus dieser pragmatischen Perspektive kann auch für die vorliegende Stichprobe die abschließende Einschätzung des Randomisierungsproblems und möglicher Stichprobenbias erst nach den Ergebnissen der Gruppenvergleiche (siehe Teilstudie 3) erfolgen.

7.3.3 Datenerhebungen

Nach der Genehmigung von Dienstaufsichtsbehörde und Schulträgern (vgl. Anhang 7-6) konnte die erste Datenerhebung an den Fachschulen im September und Oktober 2012 in einem umrissenen Zeitraum von vier Unterrichtswochen erfolgen. Eine kleine Anzahl von Schülerinnen und Schülern in der saarländischen Schule war zum ersten Erhebungszeitpunkt minderjährig, was erforderte, bei den Eltern anonymisiert eine Einverständniserklärung einzuholen (Anhang 7-7). Die Datenerhebungen 2012 und 2014 waren in zwei Teilen mit Pause für die Dauer einer Doppelstunde geplant und fanden im Klassenverband statt, die Datenerhebung 2015 in den tätigkeitsfeldbezogenen Arbeitsgemeinschaften sollte höchstens 30 min dauern. Die Befragungen 2012 und 2014 konnten wie geplant immer gleich strukturiert durchgeführt werden. Dabei wurde auf die bestmögliche Einhaltung der Durchführungsobjektivität geachtet, die das System Schule erlaubt und die zur Verringerung von Versuchsleiter-Artefakten empfohlen werden (Bortz & Döring, 2002; Moosbrugger & Kevala, 2012b). In der ersten Viertelstunde fanden die rechtliche Aufklärung und die allgemeine Instruktion statt, die den Fachschülerinnen und -schülern als adressatenorientiert formuliertes Anschreiben zur Verfügung gestellt wurde (vgl. Anhänge 7-1 und 7-2). Anhand der schriftlichen Instruktion im ersten Fragebogen wurde moderiert der sechsstellige Code erstellt, das Ausfüllen des Fragebogens an einem Beispielitem besprochen und die Ehrlichkeitsinstruktion gelesen. Auch diese auf den

Fragebogen bezogenen Instruktionen lagen den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern schriftlich vor und waren i.d.R. so verständlich, dass sich keine Nachfragen ergaben. Der erste Fragebogenteil wurde von den Schülerinnen und Schülern je nach individuellem Tempo in einem Zeitraum zwischen 15 bis 30 min ausgefüllt. Zu einem verbindlichen Zeitpunkt, der jedem Schüler und jeder Schülerin eine mindestens 10minütige Pause ermöglichte, füllten die Schülerinnen und Schüler den zweiten Fragebogenteil ebenfalls in einem Zeitrahmen zwischen 15 und 30 min aus. Eine abschließende Fragerunde nach der ersten Erhebung 2012 hatte für die Schülerinnen und Schüler eine geringe Bedeutung. Vereinzelt wurde die inhaltliche Wiederholung der Fragen kritisiert, insgesamt aber ein Interesse an einer weiteren Teilnahme signalisiert.

Die Datenerhebung 2015 erfolgte in den Arbeitsgemeinschaften im Berufspraktikum, was die Organisation der Datenerhebung an den verschiedenen Orten in Rheinland-Pfalz und dem Saarland (unter den personellen Bedingungen der Studie) verlängerte, so dass sich der Erhebungszeitraum über drei Monate erstreckte. An zwei Schulen mit insgesamt fünf (ursprünglichen) Klassen wurde die Datenerhebung an Lehrkräfte delegiert, die mittels einer schriftlichen Anleitung über die Modalitäten der Erhebung informiert worden waren (Anhang 7-8) und keine Beeinträchtigungen der Datenerhebungen berichteten. 2015 wurden zudem Adressen in einem geschlossenen Umschlag für eine weitere Befragung fünf Jahre nach Abschluss der Ausbildung gesammelt (Anhang 7-9).

Wie bereits am Beispiel der Datenerhebung 2012 dargestellt, erfolgte auch zu den Erhebungszeitpunkten 2 und 3 die Teilnahme an der Studie trotz des rechtlich vorgesehenen deutlichen Hinweises auf die Freiwilligkeit der Teilnahme im Grunde weitestgehend vollständig. Nur sehr vereinzelt nahmen die Schülerinnen und Schüler nicht an der Fragebogenerhebung teil oder drückten in wenigen Fällen ihre Verweigerung in unzulässig ausgefüllten Fragebögen aus, die aus dem Datensatz eliminiert werden mussten. Die Schülerinnen und Schüler erhielten die Möglichkeit, sich nach Abschluss der Auswertungen anonymisiert eine Ergebnismeldung zu erfragen (siehe Fragebogen 2015 in Anhang 7-3).

In der Regel zeigten sich bei den Schulleiterinnen und Schulleitern und den Fachlehrerinnen und -lehrern vor Ort ein sehr großes Interesse an der Studie und eine deutlich verbalisierte Unterstützung bei der Durchführung. Diese große Unterstützung ist sicher durch gänzlich fehlende Evaluationsstudien im Ausbildungsfeld, durch ein inhaltliches Interesse aufgrund der fachlichen Nähe, aber auch durch die persönliche Vorsprache an den Schulen, durch eine Transparenz in Bezug auf die Zielsetzung und durch die Zusage eines mediengestützten Vortrags an den Schulen nach Abschluss der Studie erklärbar.

8 Teilstudie 1: Konstruktion von Fragebogenmodulen

Ein erstes Ziel der vorliegenden Längsschnittstudie ist die Konstruktion von Fragebogenmodulen zur Erhebung überfachlicher Kompetenzen bei Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung. Die Konstruktion von Fragebogenmodulen wird in den Kapiteln 8.1 und 8.2 zunächst als wissenschaftliche Fragestellung entwickelt und formuliert. Kapitel 8.3 fasst das methodische Vorgehen im Konstruktionsprozess zusammen. Im Ergebnisteil in Kapitel 8.4 sind die ersten Versionen der Skalen im Konstruktionsprozess nur kurz, die vorläufige Endversion der inferenzstatistisch geprüften Fragebogenmodule ausführlich dargestellt. In Kapitel 8.5 werden die Ergebnisse abschließend zusammengefasst und interpretiert. Eine Verknüpfung der Ergebnisse von Teilstudie 1 mit den Ergebnissen aus den folgenden Teilstudien und eine Einordnung in den Forschungsstand finden sich vorrangig in Kapitel 13.

8.1 Fachliche Problemstellung und Forschungsinteresse

Trotz der im Zuge der aktuellen Professionalisierungsdebatte forcierten Forschungsaktivitäten zur Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte (in einem ersten Überblick: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Neuß, 2014; König, Leu & Viernickel, 2015) fehlt bislang eine Taxonomie berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen und ein Instrument zu ihrer Messung. Diese Forschungslücke kann mit Fragebogenmodulen geschlossen werden, die nach testtheoretischen Standards konstruiert, validiert und normiert werden. In den Ausbildungsstätten ständen sie dann angehenden Erzieherinnen und Erziehern als Selbstevaluationsinventar zur Verfügung und könnten Beratungsprozesse an Fachschulen unterstützen.

Ein Fragebogen, der für die Erhebung überfachlicher Kompetenzen in der Erzieherausbildung zusammengestellt wird, sollte Ergebnisse sozialwissenschaftlicher Forschung zum fächerübergreifenden Lernen aufnehmen, gleichermaßen aber auch an die Lehrpläne der Fachschulen für Sozialpädagogik angebunden werden und Einschätzungen von Berufsexpertinnen und -experten berücksichtigen.

Zur Erstellung einer vorläufigen Taxonomie berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen wurde für personale und interpersonale Kompetenzen ein eher induktives Vorgehen und für Lernkompetenzen ein eher deduktives Vorgehen gewählt (vgl. Wild & Schiefele, 1993). Expertenurteile führten zur Auswahl von fünf personalen und sechs interpersonalen Kompetenzen (vgl. in Kap. 3.2). In den Kompetenzbereich *Personale Kompetenzen* fallen die Kompetenzen *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Flexibilität* und *Offenheit*, in den Kompetenzbereich *Interpersonale Kompetenzen* die Kompetenzen *Empathie*, *Prosozialität*, *Toleranz*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Kooperation* und *Konfliktlösung* (ausführlich dargestellt in Kap. 3.3 und 3.4). Für die Auswahl von Lernkompetenzen wurden Kompetenzen ausgewählt, die in Prozessmodellen selbstregulierten Lernens unterschieden werden und den Kompetenzbereichen *Motivation*, *Volition*, *Kognition* und *Metakognition* zugeordnet werden können. Zu den motivationalen Kompetenzen zählen *Positive Lernemotionen*, *Externale* und *Internale Motivationsstufen* und *Schulbezogene Selbstwirksamkeit*. Die Erhebung kognitiver Lernkom-

petenzen folgt der Unterteilung in *Wiederholung, Organisation, Elaboration, Kritisches Prüfen*, wird aber durch *Kognitives Kooperieren* ergänzt, das den kognitiven Aspekt des Gruppenlernens messen soll. Als metakognitive Lernkompetenzen werden *Planung, Kontrolle* und *Ausführungsregulation*, zur Erhebung volitionaler Lernkompetenzen *Konzentration, Anstrengung* und *Emotionale Selbstregulation* in Skalen operationalisiert (vgl. Kap. 4.2).

Die inhaltliche Gliederung der 27 überfachlichen Kompetenzen erfolgt in sechs Kompetenzbereiche, die in Strukturmodellen beruflicher Handlungskompetenz üblich sind (z.B. personale oder soziale Kompetenzen) oder der Lernforschung entstammen (z.B. kognitive und metakognitive Lernkompetenzen). Die in den verschiedenen Strukturmodellen beruflicher Handlungskompetenz inhaltliche Unterscheidung in verschiedene Kompetenzbereiche, deren Erweiterung oder Neustrukturierung werden von verschiedener Seite problematisiert (Straka & Macke, 2008; Hartig, 2008). Explorative Analysen auf Sekundärfaktorebene in Teilstudie 1 können einen heuristischen Beitrag zur Frage der Modellierung überfachlicher Kompetenzen für den Erzieherberuf leisten.

8.2 Hypothesen

In dem mehrstufigen Prozess der Fragebogenkonstruktion lassen sich eine hypothesenerkundende und eine hypothesentestende Phase unterscheiden. Es wird zunächst jeweils für personale und interpersonale Kompetenzen auf der einen Seite und für Lernkompetenzen auf der anderen Seite überprüft, ob die in der explorativen Phase gewonnenen Skalen faktoriell valide sind und die theoretisch angenommene Modellierung in Fragebogenmodulen gelingt. Für die Erstellung von Fragebögen typisch können in der hypothesentestenden Phase Zusammenhangshypothesen auf der Ebene der Skalen und auf der Ebene der Kompetenzbereiche überprüft werden (vgl. Bortz & Döring, 2002).

In Bezug auf die Skalen und das Fragebogenmodul *Personale und Interpersonale Kompetenzen* werden folgende Alternativhypothesen formuliert:

Hypothese 1: Die Zusammenhänge zwischen den Items der personalen und der interpersonalen Kompetenzen lassen sich auf die jeweiligen theoretisch angenommenen Merkmalsdimensionen zurückführen.

Hypothese 2: Die Zusammenhänge zwischen den Merkmalsdimensionen, die inhaltlich den personalen oder den interpersonalen Kompetenzen zugeordnet wurden, lassen sich auf diese beiden Kompetenzbereiche zurückführen.

In Bezug auf die Skalen und das Fragebogenmodul *Lernkompetenzen* werden folgende Alternativhypothesen abgeleitet:

Hypothese 3: Die Zusammenhänge zwischen den Items der motivationalen, kognitiven, metakognitiven und volitionalen Lernkompetenzen lassen sich auf die jeweiligen theoretisch angenommenen Merkmalsdimensionen zurückführen.

Hypothese 4: Die Zusammenhänge zwischen den Merkmalsdimensionen, die inhaltlich den motivationalen, den kognitiven, den metakognitiven oder den volitionalen Lernkompetenzen zugeordnet wurden, lassen sich auf diese vier Kompetenzbereiche zurückführen.

8.3 Methodisches Vorgehen

8.3.1 Stichproben

Die Analysen basieren in der explorativen Phase der Fragebogenkonstruktion auf dem Datensatz zum Erhebungszeitpunkt 2012 zu Beginn der dreijährigen Ausbildungszeit ($N = 436$), die Hypothesentestung erfolgt mit dem Datensatz zum Erhebungszeitpunkt 2014 gegen Ende der zweijährigen schulischen Ausbildungsphase bzw. mitten in der gesamten dreijährigen Ausbildungszeit ($N = 400$). 369 Schülerinnen und Schüler ließen sich beiden Erhebungszeitpunkten zuordnen. In der folgenden Beschreibung beziehen sich die ersten Angaben auf die Stichprobe 2012, die zweiten auf die Stichprobe 2014. Eine ausführliche Darstellung der Stichproben findet sich in Kapitel 7.3.2.

An sechs Fachschulen in Rheinland-Pfalz (Anteil 82,8 % bzw. 84,2 %) und im Saarland (17,2 % bzw. 15,8 %) begannen 2012 eine dreijährige Vollzeitausbildung 87,8 % der Befragten, 2014 sind es 89,5 % der Stichprobe. 12,2 % bzw. 10,5 % der Fachschülerinnen und -schüler besuchen die Schule in Teilzeit. 48,2 % bzw. 47,0 % der Befragten absolvierten eine Ausbildung bei einem öffentlichen Träger, 51,8 % bzw. 53,0 % bei einem kirchlichen Träger. In der Untersuchungsgruppe 2012 waren 86,7 % Frauen und 13,3 % Männer, 2014 waren es 87,3 % Frauen und 12,8 % Männer. Das Alter zu Ausbildungsbeginn am 1.8.2012 betrug in der Stichprobe 2012 im Durchschnitt 21,86 Jahre und 2014 in der Stichprobe 22,02 Jahre. Die meisten Fachschülerinnen und -schüler beginnen die Ausbildung mit einer fachgebundenen Hochschulreife (42,2 % bzw. 45 %) oder Realschulabschluss (38,5 % bzw. 36 %), die Gruppe der Abiturientinnen und Abiturienten ist kleiner (16,3 % bzw. 16,5 %; Fehlende und Sonstige 2,8 % bzw. 2,5 %).

8.3.2 Konstruktionsschritte und statistische Analysen

Das methodische Vorgehen entspricht den Grundlinien einer Fragebogenkonstruktion nach der klassischen Testtheorie, wie sie beispielsweise bei Borg und Staufenbiel (1989), Bühner (2006) oder Moosbrugger und Kelava (2012a) beschrieben sind. Die Exploration und die Überprüfung der latenten Struktur der korrelativen Merkmalsgefüge erfolgt jeweils über Faktorenanalysen. Mit diesem Fokus auf die Konstruktvalidierung bzw. die faktorielle Validität der Skalen kommen in einem ersten Konstruktionsschritt explorative Faktorenanalysen und in einem zweiten Konstruktionsschritt zur Hypothesenüberprüfung konfirmatorische Faktorenanalysen zum Einsatz.

Itemauswahl und Skalenbildung

Ausgangspunkt der Fragebogenkonstruktion stellen 27 berufsrelevante überfachliche Kompetenzen dar, die aus Curricula, Berufspraxis und Forschungsergebnissen abgeleitet wurden (vgl. Kapitel 3 und 4). Sie sind in Tabelle 8.1 mit handlungsbezogen formulierten Kurzdefinitionen begrifflich präzisiert, wobei Kontextualisierungen („während der Ausbildung“, „Mitschülerinnen und Mitschülern“) aus Formulierungsgründen weggelassen wurden. Die Kurzdefinitionen stellen den Ausgangspunkt für die Operationalisierung dar und erlauben, den Bezug zwischen Kompetenzdefinition und Itemauswahl im Verlauf eines mehrstufigen Konstruktionsprozesses immer wieder zu überprüfen (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010).

Tabelle 8.1: Überfachliche Kompetenzen mit Kurzdefinitionen

Überfachliche Kompetenz	Kurzdefinition (für den Kontext Fachschule)
Emotionale Stabilität	mit Stressoren ruhig und gelassen umgehen
Gewissenhaftigkeit	im Umgang mit Anforderungen verlässlich und korrekt sein
Selbstreflexion	über sich selbst und das eigene Verhalten nachdenken
Flexibilität	Ideen haben und sich an neue Situationen anpassen
Offenheit	Interesse an neuen Erfahrungen in der Ausbildung zeigen
Empathie/Perspektivenübernahme	die Gefühlslage und die Sichtweise anderer einnehmen
Prosozialität	Verhalten zeigen, das dem Wohl anderer dient
Toleranz	die Meinung und die Verhaltensweisen anderer achten
Durchsetzungsfähigkeit	für die eigene Meinung und Interessen eintreten
Kooperation	eigene Interessen mit denen anderer koordinieren
Konfliktlösung	bei Auseinandersetzungen kooperierend Lösungen finden
Positive Lernemotionen	auf die Lernaktivität bezogene angenehme Gefühle empfinden
Intrinsische Motivation	aufgrund handlungsimmanenter Anreize lernen
Identifizierte Motivation	aufgrund der Übereinstimmung mit Ausbildungszielen lernen
Externale Motivation	aufgrund äußerer Konsequenzen lernen
Selbstwirksamkeit (Schule)	sich sicher sein, schulische Anforderungen zu bewältigen
Anstrengung	eigene willentliche Ressourcen beanspruchen
Konzentration	Aufmerksamkeit andauernd steuern können
Emotionale Selbstregulation	eine Tätigkeit trotz beeinträchtigender Einflüsse aufrecht erhalten
Wiederholung	sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einprägen
Organisation	den Lernstoff umarbeiten und aufbereiten
Elaboration	Lerninhalte mit Wissensbeständen in Verbindung bringen
Kritisches Prüfen	Lerninhalte hinterfragen
Kognitives Kooperieren	durch Lehr-Lernsituationen in Gruppen lernen
Planung	Ziele und die Abfolge von Lernaktivitäten festlegen
Kontrolle	Lernergebnisse überprüfen
Ausführungsregulation	den Lernprozess innerhalb einer Lernstrategie steuern

Nach der Durchsicht einschlägiger Inventare und Skalen (u. a. Grob & Maag Merki, 2001; Hosiep, Paschen, & Mühlhaus, 2003; Kanning, 2009b; Müller, Hanfstingl, & Andreitz, 2007; Sattow, 2011; Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010) wurde die Problematik evident, dass für die

Operationalisierung personaler und interpersonalen Kompetenzen viele Items auf der Konstruktebene sowie dekontextualisiert in eigenschaftstheoretischen Persönlichkeitsinventaren vorliegen, die nur begrenzt für die Messung von Kompetenzen junger Erwachsener in sozialpädagogischer Ausbildung herangezogen werden können (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 2.5). Für die Operationalisierung der Lernkompetenzen konnte eher auf Items aus erprobten Skalen, z.B. aus dem *Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium* (LIST) von Wild und Schiefele (1994) oder aus der Selbstregulations- und Selbstwirksamkeitsforschung von Schwarzer (1999) und von Jerusalem und Satow (1999) zurückgegriffen werden, die Kompetenzen bereits im Bildungskontext erheben.

Vor dem theoretischen Hintergrund eines kontextbezogenen Kompetenzbegriffs (vgl. Kap. 2) mussten Items aus eigenschaftsorientierten Inventaren erst situativ verankert oder aber – wie im Falle der LIST-Skalen – die gewählten Begrifflichkeiten für Lernsituationen aus dem Kontext universitären Lernens an die Lernumwelt einer Fachschule angepasst werden. Auf diese Weise lassen sich 108 der 184 hier relevanten Items der 2012 eingesetzten Fragebogenversion 1 aus Publikationen ableiten.¹ 76 Items stammten aus einem sprachlich bis dato noch nicht ausformulierten Itempool, der im Rahmen des Unterrichts zum Eingangsprofil (Lernmodul 1) an einer Fachschule in Rheinland-Pfalz in Vorjahren erarbeitet werden konnte. Bei der Itemneu- oder -umformulierung wurden die Kriterien der Itemkonstruktion bei Bühner (2006) und bei Jonkisz, Moosbrugger & Brandt (2012) berücksichtigt, gleichzeitig aber auch bedacht, dass bei der Zielgruppe der angehenden Erzieherinnen und Erzieher ein mittleres bis gehobenes Bildungsniveau und der routinierte Umgang mit sprachlich dargebotenen Material vorausgesetzt werden kann. Im Fragebogen konnten die Items sechsstufig mit verbal verankerten Polen eingeschätzt werden, um die Merkmalsausprägung stärker als in den üblichen 4- oder 5-stufigen Ratings differenzieren und Boden- oder Deckeneffekte verringern zu können sowie durch die gerade Anzahl an Ratingstufen ein Tendenzurteil zu provozieren.

26 der 27 deduktiv abgeleiteten Skalen konnten in zwei Voruntersuchungen in Erzieherklassen (N = 85 und N = 44) im Rahmen einer internen Ausbildungsevaluation erprobt und durch Alpha-Maximierung optimiert werden (Verbeek, 2012). Die Items der 27 theoretischen Dimensionen, die 2012 in die Erhebung überfachlicher Kompetenzen eingingen, sind als Fragebogenversion 1 mit Itemtext und Quellenangabe adaptierter oder übernommener Items in Anhang 8-2 zusammengestellt.² In der Übersicht über die Fragebogenkonstruktion in Tabelle 8.2 (s.u.) wird die 2012 dargebotene Fragebogenversion als *Version 1* geführt.

¹ Der Hogrefe-Verlag erteilte am 23.6.2015 eine Nachdruckgenehmigung für einige Items, die dem Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von Hossiep et al. (2003), dem NEO-Fünf-Faktoren-Inventar (NEO-FFI) in der deutschen Fassung von Borkenau und Ostendorf (2008) und dem Inventar sozialer Kompetenzen (ISK) von Kanning entnommen und entweder im Originaltext oder in einer kontextualisierten Version verwendet werden. Diese Nachdruckgenehmigung gilt für Publikationen im Rahmen der vorliegenden Studie (vgl. Anhang 8.1).

² Der 2012 eingesetzte Fragebogen enthielt neben einigen demografischen Fragen noch vier Skalen ressourcenbezogener Lernstrategien aus dem LIST, eine Skala zur Messung Sozialer Selbstwirksamkeit (Satow & Mittag, 1999) und 30 Items bezogen sich auf die Operationalisierung von Unterrichtsmerkmalen (vgl. Anhang 7-1).

Item- und Skalenanalysen Fragebogenversion 1

Die Items und Skalen wurden auf der Grundlage des Datensatzes aus der Erhebung 2012 ($N = 436$) auf Verteilungseigenschaften, Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Skalenreliabilität hin untersucht (vgl. hierzu Kelava & Moosbrugger, 2012). In einem ersten Schritt wurden Items mit geringer Schwierigkeit aus den Skalen entfernt, wenn der Mittelwert bei der sechs-stufigen Ratingskala über dem Wert von 5 lag. Zu schwierige Items mit einem Mittelwert unter dem Wert 2 kamen nicht vor. Ebenso wurden Items mit geringer Trennschärfe ($r_{it} < 0,3$) aus den theoretischen Skalen eliminiert. Beide Entscheidungen erfolgten auch in Abhängigkeit von inhaltlichen oder skalenstatistischen Gründen. Die Entscheidungsregeln führten zur Elimination von 4 Items aus den Skalen personaler Kompetenzen, von 3 Items aus den Skalen interpersonaler Kompetenzen, von 7 Items aus den Skalen motivationaler Kompetenzen, von 4 Items aus den Skalen kognitiver Kompetenzen und von 3 Items aus den Skalen volitionaler Kompetenzen. Aus den Skalen metakognitiver Kompetenzen musste kein Item entfernt werden. Alle Items der 27 theoretischen Skalen sind mit Itemkennwerten in Anhang 8-3 zusammengestellt.

Explorative Faktorenanalysen

Obgleich die Skalen theoretisch abgeleitet und einige Skalen bereits in der Forschung etabliert sind, ist ein kritischer Vorbehalt angesagt, was die Klärung der Zusammenhänge zwischen den Items betrifft. Mit der Erhebung der Daten an einer Stichprobe von sozialpädagogischen Fachschülerinnen und Fachschülern wird zudem ein Forschungsgebiet erstmalig untersucht, was die Einleitung einer explorativen Faktorenanalyse zur prinzipiellen Erkundung der faktoriellen Validität der Skalen zusätzlich begründet (Eid et al., 2011).

Die Durchführung der explorativen Faktorenanalyse ohne Signifikanztest erfordert zunächst keine multivariate Normalverteilung der Items. Vor dem Hintergrund der beabsichtigten Modellprüfung mit den Daten 2014 wurde dennoch für alle Items, die in die Faktorenanalyse eingingen, die Schiefe- und Exzess-Kennwerte dokumentiert (siehe Anlage 8.3), was ein Urteil darüber erlaubt, ob die Verteilungskennwerte innerhalb der Grenzen liegen, in denen sich Verletzungen der Normalverteilungsannahme nicht verzerrend auf die Ergebnisse der ML-Faktorenanalyse auswirken (Schiefe < 2 und Exzess < 7 ; Bühner, 2006, unter Hinweis auf West, Curran und Finch, 1995). Eine Stichprobengröße, die stabile Faktorlösungen erlaubt, wird in der Regel mit $N = 300$ oder $N = 400$ angegeben – für den Fall, dass die Ladungsmuster in der Hauptkomponentenanalyse im ungünstigen Fall unter 0,40 liegen sollten oder im Falle der Maximum Likelihood-Methode unter 0,30 (Bortz & Schuster, 2010; Eid et al., 2011). Diese allgemeinen Voraussetzungen sind erfüllt.

Zur Einschätzung der Stichprobeneignung für eine Faktorenanalyse wurde die Abweichung der Korrelationsmatrix von einer unkorrelierten Matrix mittels des KMO-Koeffizienten ermittelt. Zur Einschätzung der substantiellen Korrelationen gelten die z.B. bei Bühner und Ziegler (2009) und bei Backhaus, Erichson, Plinke und Weiber (2011) referierten Bewertungen. Ein KMO-Koeffizient größer 0,90 gilt als sehr gut, zwischen 0,80 und 0,89 als gut, zwischen 0,70

und 0,79 als mittelmäßig, zwischen 0,60 und 0,69 als mäßig, zwischen 0,50 und 0,59 als schlecht. Bei einem KMO-Index unter 0,50 sollte keine Faktorenanalyse durchgeführt werden. In der Regel folgt die Wahl der Extraktionsmethode der Konvention oder der Einschätzung, dass die Hauptkomponentenanalyse als Standardmethode methodische Spitzfindigkeiten ohne praktische Relevanz vermeiden lässt (Rost, 2007). Die Hauptkomponentenanalyse ist allerdings im engeren Sinne keine Faktorenanalyse, weil sie nur zur Datenreduktion eingesetzt werden soll und keine erklärenden Tiefendimensionen bereitstellt oder gar Schlüsse auf die Population erlaubt (Eid et al., 2011). Bühner (2006) favorisiert für die Fragebogenkonstruktion die Maximum-Likelihood-Analyse, wenn – wie in dieser Studie beabsichtigt – die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse (am Datensatz 2012) mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (am Datensatz 2014) validiert werden sollen, was bei identischer Extraktionsmethode die Vergleichbarkeit der Ergebnisse erhöht.

Während in eher grundlagenorientierter Literatur im Sinne der optimalen Datenreduktion die orthogonale Rotation empfohlen wird (Bortz & Schuster, 2010), schlägt Bühner (2006) verschiedene pragmatische Lösungen vor. Nach einer theoretisch oder empirisch naheliegenden Entscheidung für die oblique Rotationsmethode (z.B. nach Promax) sollten probenhalber auch orthogonale Rotationen durchgeführt werden. Die Methodeninvarianz der Ergebnisse lässt dann stabile Faktorlösungen vermuten. In den Anhängen 8-4 bis 8-9 sind die jeweiligen Ergebnisse der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit obliquer Rotation dokumentiert. Die Methodenabhängigkeit oder -unabhängigkeit der Faktorlösung wird überprüft (Vergleich: Hauptkomponentenanalyse, orthogonale Rotation; nicht dokumentiert).

Der Ratschlag von Bühner (2006), „oberster Maßstab für die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren ist, dass sinnvoll zu interpretierende Faktoren daraus resultieren“ (S. 210), wird beachtet, wenn bei der Wahl der Anzahl der Faktoren neben dem Kaiser-Guttman-Kriterium, und den Ergebnissen der Scree-Plot-Inspektion auch theoretischen Vorgabe einbezogen werden.

Die Generierung von Parameterschätzungen für die latente Merkmalsausprägung kann auf zweierlei Art und Weise erfolgen. Zum einen ist es möglich, bei der Auswertung mit SPSS jedem Studienteilnehmer einen Faktorwert zuzuordnen, der die Variablenausprägungen gewichtet (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2011). Die Alternative stellen Summenwerte bzw. gemittelte Skalenwerte einer Person dar, die die Merkmalsausprägungen auf den einem Faktor zugeordneten Variablen gleich gewichten. Im vorliegenden Fall werden Mittelwertskalen gebildet, die dann auch für Korrelationsanalysen und Sekundäranalysen in Teilstudie 1 oder für die statistischen Analysen in den Teilstudien 2 bis 5 (Kap. 9 bis 12) genutzt werden.

Bei der Beurteilung der Stärke der Interskalenkorrelationen wird auf etablierte Interpretationsregeln zurückgegriffen (Bühner & Ziegler, 2009, unter Hinweis auf Cohen, 1985). Dann steht eine Korrelation zwischen $r = 0,1$ und $r = 0,3$ für einen geringen bis moderaten und zwischen $r = 0,3$ und $0,5$ für einen moderaten bis großen Zusammenhang.

In die explorativen Faktorenanalysen gingen alle Items ein, außer der wegen geringer Itemschwierigkeit eliminierten. Der Versuch, Faktorenanalysen über alle Items personaler und interpersonaler Kompetenzen (erwartetes Fragebogenmodul 1) oder über alle Items der

Lernkompetenzen (erwartetes Fragebogenmodul 2) zu rechnen, konnte nicht umgesetzt werden, weil sich keine sinnvoll zu interpretierenden Faktorenlösungen ergaben. Auch die Dimensionalität des bereits etablierten Fragebogens LIST oder anderer übernommener Skalen (z.B. Empathie-Skala von Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010) ließ sich nicht per se reproduzieren (zur faktoriellen Validität des LIST vgl. Blickle, 1996; Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Creß & Friedrich, 2012). Die Faktorenanalysen wurden dann in einem Kompromiss, der für die Konstruktion vieldimensionaler Fragebögen typisch zu sein scheint (Wild & Schiefele, 1994; Kanning, 2009b) in dieser Phase der Fragebogenentwicklung für jeden Kompetenzbereich isoliert durchgeführt. Alle Auswertungsschritte und Auswertungsergebnisse der explorativen Faktorenanalysen sind in Anhang 8-4 bis 8-9 ausführlich nach den sechs Kompetenzbereichen geordnet dokumentiert.

In der Übersicht über die Fragebogenkonstruktion in Tabelle 8.2 (s.u.) wird die Fragebogenversion nach den explorativen Faktorenanalysen als *Version 2* geführt.

Weiterentwicklung der Fragebogenversion 2

Die explorativen Faktorenanalysen führten zu einer partiellen Neudimensionierung der Taxonomie überfachlicher Kompetenzen, die inhaltlich im Ergebnisteil in Kapitel 8.4. dargestellt wird. Unter den verbleibenden 22 Skalen überfachlicher Kompetenzen, die sich nach der struktursuchenden Analyse im Datensatz 2012 identifizieren ließen, wiesen 9 Skalen interne Konsistenzen von $\alpha > 0,80$ auf, 13 Skalen allerdings Reliabilitätsschätzungen teilweise deutlich darunter. Damit eignen sich letztere wohl für eine kollektivdiagnostische, nicht aber für eine individualdiagnostische Verwendung (vgl. Schermelleh-Engel & Werner, 2012). Ziel der Weiterentwicklung der Skalen ist die Zusammenstellung kurzer, ökonomischer Skalen für individualdiagnostische Screeningzwecke, die trotz einer geringen Itemzahl eine inhaltliche Breite bei möglichst hoher Messgenauigkeit erreichen sollten.

Zu diesem Zwecke wurden in einem weiteren Konstruktionsschritt, der zu Fragebogenversion 3 führte, die wenig reliablen Skalen für die Datenerhebung 2014 um inhaltshomogene Items ergänzt. Dazu wurde zunächst nach der Spearman-Brown-Korrekturformel (Bühner, 2006, S. 139) die Itemzahl errechnet, die durch Testverlängerung einen Homogenitätsindex von $\alpha = 0,80$ erwarten ließ. Verlängerte Skalen wurden gebildet für vier der vier Skalen personaler Kompetenzen (insgesamt 10 neue Items), für eine der drei Skalen interpersonaler Kompetenzen (1 neues Item), für zwei der drei Skalen motivationaler Lernkompetenzen (insgesamt 5 neue Items), für eine der drei Skalen volitionaler Lernkompetenzen (3 neue Items), für zwei der fünf Skalen kognitiver Lernkompetenzen (insgesamt 5 neue Items) und für zwei der vier Skalen metakognitiver Lernkompetenzen (insgesamt 6 neue Items). Anhang 8-10 gibt einen vergleichenden Überblick über die Items der einzelnen Skalen in Fragebogenversion 2 und über die zusätzlich in Fragebogenversion 3 aufgenommenen Items. Fragebogenversion 3 wurde zum zweiten Erhebungszeitpunkt 2014 erprobt.

Item- und Skalenanalysen Fragebogenversion 3

Auf der Grundlage des Datensatzes 2014 (N = 400) wurden die Skalen erneut auf psychometrische Eigenschaften wie Verteilung, Itemschwierigkeit, Trennschärfe und Skalenreliabilität hin untersucht. Für die letzte Revision des Fragebogens wurde inhaltlichen Kriterien bei der Itemauswahl bzw. -elimination eine große Bedeutung zugemessen. Der Vergleich inhaltlicher Kriterien, die Ergebnisse der Item- und Skalenanalyse und die Einschätzung der Verteilungseigenschaften der Items führte dazu, dass pro Skala (bis auf wenig Ausnahmen) in der Regel 5 Items mit ausreichend guten Verteilungseigenschaften und Items mit guten Trennschärfekoeffizienten größer als 0,40 zu Skalen zusammengestellt werden, die eine inhaltliche Breite der Konstrukte abbildeten. Die Fragebogenversion 4 wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen auf statistische und praktische Bedeutsamkeit hin getestet (siehe Ergebnisteil Kap. 8.4)

Tabelle 8.2 gibt zunächst einen Überblick über die Entwicklung von Fragebogenversion 1 bis Fragebogenversion 4. (Der Vollständigkeit halber müssen die erklärenden Anmerkungen bereits Ergebnisse, die in Kapitel 8.4. ausgeführt werden, vorwegnehmen.)

Tabelle 8.2: Überblick über Konstruktionsschritte von Fragebogenversion 1 bis 4

	Version 1 (2012)	Version 2 (nach EFA)		Version 3 (2014)		Version 4 (nach CFA)	
Konstrukt	Itemzahl	Itemzahl	α	plus Items	Itemzahl	Itemzahl	α
Emotionale Stabilität	8	5	0,66	+3	8	5	0,74
Gewissenhaftigkeit	8	5	0,72	+4	9	5	0,79
Selbstreflexion	7	6	0,69	+2	8	5	0,74
Flexibilität	4	4	0,77	+1	5	5	0,77
Offenheit ^a	7	--	--	--	--	--	--
Empathie ^{b c}	8						
Prosozialität ^b	6	8	0,84	+0	8	5	0,80
Toleranz ^c	8	7	0,78	+1	8	5	0,77
Durchsetzung	7	6	0,80	+0	6	5	0,79
Kooperation ^a	4	--	--	--	--	--	--
Konfliktlösung ^a	8	--	--	--	--	--	--
Pos. Lernemotionen ^d	8						
Selbstwirksamkeit ^d	7						
Intrinsische Motivation	8	7	0,84	+0	7	5	0,82
Identifizierte Motivation	4	7	0,74	+3	10 ^e	4	0,76
Externale Motivation	4	8	0,73	+2	10 ^e	5	0,74
Anstrengung	8	6	0,82	+0	6	4	0,81
Konzentration	6	4	0,84	+0	4	4	0,86
Emot. Selbstregulation	8	4	0,70	+3	7	4	0,78
Wiederholung	6	5	0,72	+3	8	5	0,78
Organisation	8	6	0,76	+2	8	5	0,86
Elaboration	8	6	0,80	+0	6	5	0,82
Kritisches Prüfen	8	6	0,80	+0	6	5	0,84
Kognitives Kooperieren	8	7	0,86	+0	7	5	0,81

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

	Version 1 (2012)	Version 2 (nach EFA)		Version 3 (2014)		Version 4 (nach CFA)	
Planung	6	6	0,83	+0	6	5	0,84
Ausführungsregulation ^f	5	3	0,66	+0	3	3	0,76
Kontrolle ^g	7	4	0,64	+3	7	4	0,75
		3	0,70	+3	6	5	0,81

Anmerkungen: EFA = Explorative Faktorenanalyse; CFA = Konfirmatorische Faktorenanalyse; 2012 = Datenerhebung 2012 zu Ausbildungsbeginn (N = 436); 2014 = Datenerhebung 2014 gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase in Vollzeit (N = 400);
^a Skalen ließen sich in der EFA nicht darstellen. ^b Items der *Empathie*- und der *Prosozialitätsskala* bilden nach der EFA einen gemeinsamen Faktor *Sensitive Unterstützung*. ^c Items der Skala Toleranz bilden nach der EFA zusammen mit Items der Empathie-Skala (Aspekt: *Kognitive Perspektivenübernahme*) einen gemeinsamen Faktor *Tolerante Perspektivenübernahme*. ^d Items der Skalen *Positive Lernemotionen* und *Selbstwirksamkeit (Schule)* luden gemeinsam auf Faktoren, die die Motivationsstufen repräsentierten. Als isolierte Faktoren ließen sie sich nicht darstellen. ^e Ökonomische Obergrenze von 10 Items erreicht. ^f Die Skala Ausführungsregulation wurde trotz geringer Reliabilität nicht verlängert, weil eine Verbesserung der Messung durch Generierung weiterer Items in zwei Vorstudien nicht erfolgreich war. Die Erhebung 2014 führte allerdings zu einer deutlich verbesserten Reliabilitätsschätzung. ^g Nach der EFA wird zwischen *Oberflächenkontrolle* (obere Zeile) und *Tiefenkontrolle* (untere Zeile) unterschieden.

Konfirmatorische Faktorenanalysen

Die Passung der sechs Modelle überfachlicher Kompetenzen wurde mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen getestet. Die Voraussetzungen für eine konfirmatorische Faktorenanalyse seien kurz skizziert. Wie Bühner (2006) empfiehlt, liegen die Iteminterkorrelationen nicht über $r = 0,85$, die Stichprobe erfüllt die Mindestanforderung von $N > 200$, jedem Faktor sollten mindestens 3 Items zugeordnet werden. Mit 103 Items der zu prüfenden Fragebogenversion 4 konnte eine Variablen-Versuchspersonen-Relation von 1:4 erreicht werden (Rost, 2007). Die Voraussetzung multivariater Normalverteilung der Items wurde allerdings in keinem Fall erfüllt. Die Verteilungseigenschaften der Items lagen aber alle in den von Bühner (2006; in Anlehnung an West, Curran und Finch, 1995) angegebenen Grenzen von Schiefe < 2 und Exzess < 7 .

Zur Abschätzung der Modellgüte in Bezug auf den Datensatz kann eine große Anzahl globaler Anpassungsmaße interpretiert werden (im Überblick z.B. Zinnbauer & Eberle, 2004). Bei großen Stichproben ist der Chi-Quadrat-Anpassungstest zur Prüfung der Modellgüte wenig aussagekräftig. Berichtet wird der CMIN/DF-Wert, der ab einem Schwellenwert von $> 5,0$ gegen ein theoretisches Modell spricht (Zinnbauer & Eberl, 2004 unter Bezug auf Wheaton, 1977). Berichtet werden des Weiteren der komparative Goodness-of-Fit-Index CFI (Comparative Fit Index), der mit einem Wert $CFI \sim 0,95$ eine gute Passung des Modells mit den beobachteten Daten in der Stichprobe im Vergleich zu einem Null-Modell anzeigt (Bühner, 2006). Als Schwellenwert für einen inakzeptablen Modellfit findet sich bei Zinnbauer und Eberl (2004; unter Hinweis auf die Arbeiten von Homburg & Baumgartner, 1998) der Schwellenwert $< 0,90$. Berichtet werden auch die absoluten Fit-Indizes RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) und SRMR (Standardized Root Mean Residual), die das Modell gegen ein saturiertes Modell, d.h. ein Modell mit einem perfekten Fit, testen. Als Badness-of-Fit-Index gelten für beide Anpassungsmaße geringe Schwellenwerte um 0 als ideal für eine Modellpassung. In der Regel werden RMSEA-Werte um 0,08 als Schwellenwerte angegeben (Bühner, 2006), bei

Backhaus et al. (2011) findet sich der Hinweis auf eine inakzeptable Modellanpassung bei RMSEA-Werten erst über 0,10. Für den SRMR werden Cut-off-Werte um 0,10 (Rudolf & Müller, 2012) oder 0,11 angegeben (Bühner, 2006).

Bühner (2006) weist darauf hin, dass Fragebogendaten strenge Grenzwerte nicht erreichen, weshalb im Folgenden Schwellenwerte im niedrigen Toleranzbereich herangezogen werden. Sind drei der vier referierten Fit-Indizes innerhalb des soeben skizzierten Wertebereichs für eine approximative Modellpassung, dann wird das entsprechende theoretische Modell für den Datensatz, d.h. für die Stichprobe der Fachschülerinnen und -schüler am Ende ihrer schulischen Ausbildung, nicht verworfen – allerdings verbunden mit dem expliziten Hinweis einer unbefriedigenden Passung. Für Alternativmodelle bei Neudimensionierungen (z.B. im Falle metakognitiver Kompetenzen) werden auch die Fit-Indizes der traditionellen Modellierung zum Vergleich angegeben (Empfehlung bei Rost, 2007).

Die Durchführung der explorativen Faktorenanalysen erfolgte mit SPSS Version 21, die der konfirmatorischen Faktorenanalysen und die Überprüfung der Modellgüte mit SPSS AMOS Version 21. Für die Auswertungen mit AMOS wurden fehlende Werte (im Größenbereich von in der Regel < 1%) durch den Zeitreihenmittelwert ersetzt. Ergänzende Information zu den Modellprüfungen finden sich in den Anhängen 8-11 bis 8-17.

8.4 Ergebnisse

Im Konstruktionsprozess sind die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse und die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalyse bedeutsam und werden im folgenden Ergebnisteil ausführlich berichtet (Kap. 8.4.1 bis 8.4.7). Die Ergebnisse begründen die (veränderte) Modellierung überfachlicher Kompetenzen in Bezug auf die Population der Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung. Als zusätzliches Ergebnis werden Sekundäranalysen zusammengefasst, die zur Klärung der Frage beitragen, ob die sechs angenommenen inhaltlichen Kompetenzbereiche sich auch mittels statistischer Analysen identifizieren lassen (Kap. 8.4.8).

8.4.1 Personale Kompetenzen

In die explorative Faktorenanalyse gingen 31 Items der fünf theoretisch abgeleiteten Skalen *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Flexibilität* und *Offenheit* ein. Das vorgegebene fünfdimensionale Modell personaler Kompetenzen ließ sich nicht darstellen, da die Skala *Offenheit* nicht als isolierter Faktor extrahierbar war. Deshalb wurde die Überprüfung der faktoriellen Validität ohne die Items der Skala *Offenheit* durchgeführt, was nach der Elimination von 4 weiteren, nicht interpretierbar doppelladenden Items zu einem vierdimensionalen Modell personaler Kompetenzen führte (genauer siehe Anhang 8-4).

Insgesamt 4 Items mit Ladungen zwischen 0,75 und 0,62 waren dem Faktor 1 *Flexibilität* zuzuordnen, 5 Items mit Ladungen zwischen 0,74 und 0,51 dem Faktor 2 *Gewissenhaftigkeit*, 6 Items mit Ladungen zwischen 0,69 und 0,38 dem Faktor 3 *Selbstreflexion* und 5 Items mit Ladungen zwischen 0,89 und 0,19 (!) dem Faktor 4 *Emotionale Stabilität*. Die rotierten Summen

der quadrierten Ladungen bei der Maximum-Likelihood-Methode mit obliquen Rotation lagen für *Flexibilität* bei 2,51, für *Gewissenhaftigkeit* bei 2,42, für *Selbstreflexion* bei 2,20 und für *Emotionale Stabilität* bei 2,02. Die berichtete Faktorenlösung war von der Wahl der Extraktionsmethode und der Rotationsmethode weitestgehend unabhängig.

Alle Skalen personaler Kompetenzen erlangten größtenteils kritisch einzuschätzende interne Konsistenzen von $\alpha = 0,66$ für *Emotionale Stabilität*, $\alpha = 0,72$ für *Gewissenhaftigkeit*, $\alpha = 0,69$ für *Selbstreflexion* und $\alpha = 0,77$ für *Flexibilität*, so dass zur Skalenverlängerung insgesamt 10 neue Items formuliert wurden (siehe Anhang 8-10). Die Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen der Version 3 am Datensatz 2014 erlaubte, für jedes Konstrukt personaler Kompetenzen die Selektion von trennscharfen Items inhaltlicher Breite.

In der vorläufigen Endversion können die vier personalen Kompetenzen mit jeweils 5 Items gemessen werden. Die Reliabilitätsschätzungen der kurzen Skalen lagen in der Stichprobe 2014 verbessert bei $\alpha = 0,74$ für *Emotionale Stabilität*, $\alpha = 0,79$ für *Gewissenhaftigkeit*, $\alpha = 0,74$ für *Selbstreflexion* und $\alpha = 0,77$ für *Flexibilität*. Tabelle 8.3 gibt einen Überblick über die Skalen und Items kontextualisierter personaler Kompetenzen.

Tabelle 8.3: Skalen personaler Kompetenzen, Items und Kennwerte

Personale Kompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Emotionale Stabilität ($\alpha = 0,74$)			390	3,77	1,07
64	Ich bin in der Schule fast immer gleich gut gelaunt.	Kanning, 2009b *	398	3,98	1,3
70_i	Es kommt vor, dass sich meine Stimmung von Tag zu Tag ändert. [invers]	Kanning, 2009b	397	3,60	1,68
79_i	Ich leide häufig an Kopfschmerzen, Magen- oder Schlafproblemen. [invers]	Satow, 2011	398	3,69	1,83
82_i	Persönliche Belastungen können mich leicht aus der Bahn werfen.	Hossiep et al., 2003 *	398	3,42	1,53
112	Bei Schwierigkeiten bleibe ich ruhig.	Item 2014	391	4,12	1,20
Gewissenhaftigkeit ($\alpha = 0,79$)			394	3,86	1,05
33	Meine Aufgaben für die Schule erledige ich immer ganz genau.	Satow, 2011*	398	4,16	1,16
83	Ich kann mir meine Zeit gut einteilen, sodass ich Projekte und Hausarbeiten rechtzeitig beende.	Borkenau & Ostendorf, 2008 *	397	4,23	1,33
90	Ich erledige Hausaufgaben gründlich.	Rammstedt et al., 2012 *	397	3,93	1,31
101_i	Mein Arbeitsstil ist auch durch kreatives Chaos geprägt. [invers]	Item 2014	397	3,02	1,64
118	Ich habe immer Ordnung in meinen Schulunterlagen.	Item 2012	398	3,95	1,66

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Personale Kompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Selbstreflexion ($\alpha = 0,74$)			391	4,63	0,77
32	Ich denke oft über mich nach.	Kanning, 2009b	398	4,99	1,00
45	Bei einem Streit mit einer Mitschülerin oder einem Mitschüler überlege ich, ob ich auch etwas falsch gemacht habe.	Item 2012	398	4,95	1,00
66	Im Nachhinein denke ich über Reaktionen meinerseits nach und überlege, ob ich mich auch anders hätte verhalten können.	Item 2012	397	4,87	0,94
106	Ich mache mir immer wieder Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.	Grob & Maag Merki, 2001*	397	4,28	1,31
113	Ich versuche herauszufinden, welche Gefühle ich in verschiedenen Situationen habe.	Item 2014	395	4,03	1,18
Flexibilität ($\alpha = 0,77$)			388	4,43	0,73
35	Wenn ich in einer Situation mit meinem Vorgehen nicht weiter komme, dann fällt mir schnell etwas Neues ein.	Kanning, 2009b	398	4,30	1,01
57	Für eine Meinung, die ich vertrete, fallen mir immer viele Argumente ein.	Kanning, 2009b	394	4,37	1,12
98	Wenn sich Gruppenarbeit anders entwickelt, als ich dachte, kann ich mich mit neuen Ideen einbringen.	Item 2012	396	4,72	0,90
108	Ich habe bei Gruppenarbeiten und Referaten viele Einfälle, wie man das Thema angehen könnte.	Item 2012	397	4,71	0,92
114	In schwierigen Situationen finde ich schnell eine Lösung.	Item 2014	397	4,03	1,05

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; 6 = *trifft voll und ganz zu*). Invers formulierte Items sind umkodiert.

Die Mittelwerte für *Emotionale Stabilität* und *Gewissenhaftigkeit* fielen im Vergleich zu den personalen Kompetenzen *Selbstreflexion* und *Flexibilität* deutlich niedriger aus. Nur die Mittelwertskaleten *Emotionale Stabilität* und *Selbstreflexion* korrelierten negativ ($r = -0,24$), *Gewissenhaftigkeit* und *Selbstreflexion* korrelierten nicht ($r = 0,02$), alle anderen statistischen Zusammenhänge lagen zwischen $r = 0,15$ und $r = 0,29$.

In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigte sich, dass das vierdimensionale Modell nicht verworfen werden muss, weil drei der herangezogenen Anpassungsmaße für eine akzeptable Modellpassung sprachen (CMIN/DF = 3,283; RMSEA = 0,076; SRMR = 0,075) und nur ein Modell-Fit-Index (CFI = 0,836) für eine inakzeptable Modellpassung stand (genauer siehe Anlage 8-11). Insgesamt betrachtet ist die Passung des Modells unbefriedigend und sollte in weiteren Untersuchungen verbessert werden.

8.4.2 Interpersonale Kompetenzen

41 Items der Skalen *Empathie*, *Prosozialität*, *Toleranz*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Kooperation* und *Konfliktlösung* gingen in die explorative Faktorenanalyse mit dem Datensatz 2012 ein. Eine theoretisch erwartete Sechsdimensionalität ließ sich nicht darstellen. Erst nach der sukzessiven Elimination sämtlicher doppel- und fremdladender Items vorrangig der Skalen *Kooperation* und *Konfliktlösung* konnte mit den verbleibenden Items eine dreifaktorielle Lösung gefunden werden, die interpretierbar ist.

Die Zweidimensionalität der von Schmitt und Altstötter-Gleich (2010) weitestgehend übernommenen *Empathie*-Skala führte im Kontext der anderen, in die Faktorenanalyse einbezogenen Skalen zu folgender Aufteilung: Items, die den emotionalen Aspekt von Empathie operationalisieren, luden gemeinsam mit Items der Skala *Prosozialität* auf einem Faktor. Items, die den kognitiven Aspekt der Perspektivenübernahme erfragen, luden gemeinsam mit *Toleranz*-Items auf einem Faktor. Zur sprachlichen Vereinfachung wurden die beiden neuen Faktoren als *Sensitive Unterstützung* und *Tolerante Perspektivenübernahme* bezeichnet. (Die theoretische Einordnung erfolgt in Kap. 8.5.)

Die Faktorenlösung, die mit der Maximum-Likelihood-Methode gewonnen werden konnte, ordnete 8 Items mit Ladungen zwischen 0,73 und 0,54 dem Faktor 1 *Sensitive Unterstützung* zu, 6 Items mit Ladungen zwischen 0,84 und 0,42 dem Faktor 2 *Durchsetzungsfähigkeit* und 7 Items mit Ladungen zwischen 0,68 und 0,31 dem Faktor 3 *Tolerante Perspektivenübernahme*. Die Ergebnisse waren von Extraktions- und Rotationsmethode weitestgehend unabhängig. Die rotierten Summen der quadrierten Ladungen bei der Maximum-Likelihood-Methode mit obliquer Rotation lagen für *Sensitive Unterstützung* bei 4,69, für *Tolerante Perspektivenübernahme* bei 4,15 und für *Durchsetzungsfähigkeit* bei 3,02. Die Auswertungsschritte der explorativen Faktorenanalyse für die interpersonalen Kompetenzen sind ausführlich in Anhang 8-5 dokumentiert.

Nach den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse wurden die interpersonalen Kompetenzen für die weitere Fragebogenentwicklung dreidimensional modelliert. *Sensitive Unterstützung* wird definiert als die *Einnahme der Gefühlslage und als Handeln zum Wohle einer anderen Person*. *Tolerante Perspektivenübernahme* wird als *Achtung und Verständnis der Meinungen und Verhaltensweisen einer anderen Person* verstanden. Die beiden modifizierten Skalen und die dritte Skala *Durchsetzungsfähigkeit* erlangten schon in der Fragebogenversion 2 nach der explorativen Faktorenanalyse gute interne Konsistenzen zwischen $\alpha = 0,78$ und $\alpha = 0,84$, so dass im Fragebogen 2014 nur für die Skala *Tolerante Perspektivenübernahme* ein neues Item ergänzt wurde (siehe Anhang 8-10). Nach der Datenerhebung 2014 konnten 5 ideale Items für die vorläufige Endversion ausgewählt werden.

Tabelle 8.4 gibt einen Überblick über die Skalen mit jeweils 5 Items interpersonaler Kompetenzen, ausführlicher sind die Ergebnisse in Anhang 8-12 dokumentiert.

Tabelle 8.4: Skalen interpersonalen Kompetenzen, Items und Kennwerte

Interpersonale Kompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Sensitive Unterstützung ($\alpha = 0,80$)			394	4,73	0,79
50	Auch wenn meine Zeit äußerst knapp bemessen ist, habe ich ein offenes Ohr für andere.	Kanning, 2009b	399	5,12	0,87
69	Hat jemand aus der Klasse Schwierigkeiten oder Probleme, kann er mit mir darüber sprechen.	IQ Hessen (n.d.)*	398	5,02	1,02
75	Wenn sich jemand über ein gelungenes Ergebnis freut, fühle ich mit.	Item 2012	396	4,46	1,15
104	Wenn jemand aus der Klasse mit den Aufgaben nicht zurechtkommt, biete ich ihm von mir aus meine Hilfe an.	Item 2012	398	4,82	1,18
115	Wenn ich etwas gut verstanden habe, helfe ich Mitschülerinnen und Mitschülern, die vor Prüfungen noch nach Erklärungen suchen.	Item 2012	396	4,79	1,03
Tolerante Perspektivenübernahme ($\alpha = 0,77$)			392	4,47	0,69
39	Mitschüler/innen, die sich anders verhalten als die Mehrheit, akzeptiere ich so, wie sie sind.	IQ-Hessen (n.d.)*	398	4,87	0,95
68	Bevor ich andere kritisiere, bemühe ich mich um Verständnis für ihre Sicht der Dinge.	Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010 *	397	4,28	0,97
72	Ich versuche andere besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte.	Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010 *	398	4,65	0,95
86	Ich kann die Überlegungen anderer gut nachvollziehen, selbst wenn sie für mich neu sind.	Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010 *	396	4,46	0,86
93	Ich denke mich intensiv in die Lebenslage anderer hinein, wenn ich ihre Sicht der Dinge nicht unmittelbar verstehe.	Schmitt & Altstötter-Gleich, 2010 *	396	4,08	1,07
Durchsetzungsfähigkeit ($\alpha = 0,79$)			394	3,99	0,84
38	Bei Entscheidungen in der Gruppe setzt sich meine Idee meistens durch.	Item 2012	398	3,94	1,04
49	In Entscheidungssituationen gelingt es mir, die anderen für meine Vorstellungen zu gewinnen.	Kanning 2009b *	398	4,15	0,96
55	Bei Diskussionen in der Klasse bringe ich viele Argumente für meine Position ein, um die anderen zu überzeugen.	Item 2012	398	3,72	1,25
94_i	In Diskussionen mit anderen aus der Klasse bin ich oft der Unterlegene. [invers]	Kanning 2009b *	397	4,36	1,14
103_i	Manchmal fällt es mir schwer, meinen Standpunkt anderen aus der Klasse gegenüber erfolgreich zu behaupten. [invers]	Kanning 2009b *	397	3,78	1,26

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; 6 = *trifft voll und ganz zu*). Invers formulierte Items sind umkodiert.

Die Reliabilitätsmaße der drei kurzen Skalen interpersonalen Kompetenzen mit jeweils 5 Items lagen bei $\alpha = 0,80$ für *Sensitive Unterstützung*, bei $\alpha = 0,77$ für *Tolerante Perspektivenübernahme* und bei $\alpha = 0,79$ für *Durchsetzungsfähigkeit*. *Sensitive Unterstützung* und *Tolerante Perspektivenübernahme* korrelierten mit $r = 0,58$ untereinander, mit *Durchsetzungsfähigkeit*

allerdings deutlich geringer ($r = 0,25$ bzw. $r = 0,17$). Der Skalenmittelwert für *Sensitive Unterstützung* lag am höchsten.

In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ließen sich ausreichend hohe bzw. niedrige Indizes für einen Modell-Fit nachweisen (CMIN/DF = 2,956; CFI = 0,911; RMSEA = 0,070; SRMR = 0,054). Das dreidimensionale Modell interpersonaler Kompetenzen wurde nicht verworfen (siehe Anhang 8-12).

8.4.3 Motivationale Lernkompetenzen

In die explorative Faktorenanalyse gingen die Items ein, die den motivationalen Konstrukten *Positive Lernemotionen*, *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*, *Externale Motivation* und *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* zugeordnet worden waren. Die Durchführung der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit 31 Items zeigte, dass sich die Skalen *Positive Lernemotionen* und *Intrinsische Motivation* sowie die Skalen *Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung* und *Identifizierte Motivation* nicht getrennt darstellen ließen, die Skala *Externale Motivation* allerdings schon. Mit zunehmender Item-Elimination ging ein fünfdimensionales Modell sukzessive in ein dreidimensionales über.

Auf Faktor 1 luden insgesamt 11 Items der theoretischen Skalen *Intrinsische Motivation* und *Positive Lernemotionen*. Die hoch reliable Skala ($\alpha = 0,89$), die inhaltlich stärker den emotionalen Aspekt intrinsischer Motivation gewichtet, wurde aus ökonomischen Gründen um 4 inhaltlich redundante Items gekürzt ($\alpha = 0,84$). 7 Items sind mit Ladungen zwischen 0,80 und 0,49 dem Faktor 1 *Intrinsische Motivation* zuzuordnen, 7 Items mit Ladungen zwischen 0,60 und 0,44 dem Faktor 2 *Identifizierte Motivation*, 8 Items mit Ladungen zwischen 0,68 und 0,33 dem Faktor *Externale Motivation*. Die dreifaktorielle Lösung wies eine sehr gut interpretierbare Struktur auf, die allerdings nicht unabhängig von der gewählten Extraktions- und Rotationsmethode war. Die rotierten Summen der quadrierten Ladungen bei der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit obliquer Rotation lagen für *Intrinsische Motivation* bei 4,26, für *Identifizierte Motivation* bei 2,93 und für *Externale Motivation* bei 2,45. Die Auswertungsschritte der explorativen Faktorenanalyse für die motivationalen Lernkompetenzen sind ausführlich in Anhang 8-6 dokumentiert.

Zur Verbesserung der Reliabilitäten der beiden Skalen *Identifizierte Motivation* ($\alpha = 0,74$) und *Externale Motivation* ($\alpha = 0,73$) wurden insgesamt 5 Items zur Skalenverlängerung für den Fragebogen 2014 formuliert (siehe Anhang 8-10). Die Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen im Anschluss an die Datenerhebung 2014 zeigten wohl keine nennenswerte Verbesserung der internen Konsistenzen, ermöglichten aber eine befriedigende Messung mit weniger Items.

Tabelle 8.5 gibt einen Überblick über die Skalen und Items motivationaler Kompetenzen der vorläufigen Endversion, ausführlicher sind die deskriptiven Ergebnisse und die anschließende Modellprüfung in Anhang 8-13 dokumentiert.

Tabelle 8.5: Skalen motivationaler Lernkompetenzen, Items und Kennwerte

Motivationale Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Intrinsische Motivation ($\alpha = 0,82$)			392	3,89	0,93
44	Ich freue mich auf den Unterricht, weil ich mehr lernen möchte.	Item 2012	395	3,64	1,19
58	Ich bin neugierig auf die Theorien und Konzepte, die wir in der Ausbildung lernen.	Item 2012	399	4,68	1,03
74	Im Unterricht stoße ich auf anregende Theorien, über die ich mehr wissen will.	Item 2012	398	4,41	1,12
119	Ich lerne gerne.	Item 2012	397	3,37	1,38
100	Ich freue mich auf das Lernen während der Ausbildungszeit.	Item 2012	397	3,36	1,34
Identifizierte Motivation ($\alpha = 0,76$)			395	4,84	0,77
46	Weil die Ausbildungsinhalte wichtig für den Beruf sind, lerne ich sie.	Item 2012	397	4,73	1,02
59	Wenn ich lerne, kann ich meine späteren beruflichen Möglichkeiten verbessern.	Item 2012	399	4,99	1,01
80	Ich lerne, weil ich weiß, dass ich die Ausbildungsinhalte für meinen Beruf brauche.	Item 2012	398	4,58	1,12
107	Auch wenn ich einen Lernbereich nicht so wichtig finde, strenge ich mich für die Leistungsüberprüfungen an.	Item 2012	398	4,80	1,04
116	Ich strenge mich in der Schule an, damit ich später im Beruf darauf aufbauen kann.	Item 2014	397	4,84	0,99
Externale Motivation ($\alpha = 0,74$)			394	2,97	0,94
52	Ich lerne, weil ich es einfach lernen muss.	Müller et al., 2007 *	399	3,51	1,46
76	Ich lerne ausschließlich, damit ich keine schlechten Noten bekomme.	Müller et al., 2007 *	397	3,19	1,44
87	Dass ich so viel für die Ausbildung lernen muss, ärgert mich.	Item 2012	397	2,56	1,24
88	Ohne Noten bin ich wenig motiviert, etwas für die Schule zu tun.	Item 2014	396	3,08	1,42
105	Erhalten wir keine Noten für Schularbeiten, bringe ich mich wenig ein.	Item 2014	396	2,52	1,16

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = trifft überhaupt nicht zu; 6 = trifft voll und ganz zu).

In enger Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie werden in der vorläufigen Endversion des Fragebogens motivationale Lernkompetenzen auf drei Motivationsstufen erfasst. Die Dimensionen *Intrinsische Motivation* wird mittels 5 Items ($\alpha = 0,82$), *Identifizierte Motivation* mittels 4 Items ($\alpha = 0,76$) und *Externale Motivation* mittels 5 Items ($\alpha = 0,74$) gemessen. Der Mittelwert für *Identifizierte Motivation* lag in der Stichprobe 2014 deutlich über dem der *Intrinsischen Motivation* und dem der *Externalen Motivation*. *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation* korrelierten mit $r = 0,58$ hoch miteinander. Die Korrelationen der Mittelwertskaleten mit *Externaler Motivation* waren negativ: Mit *Intrinsischer Motivation* lagen sie bei $r = -0,48$ und mit *Identifizierter Motivation* bei $r = -0,16$.

In einer konfirmatorischen Faktorenanalyse ließen sich Indizes für einen approximativen Modell-Fit nachweisen (CMIN/DF = 3,301; CFI = 0,905; RMSEA = 0,076; SRMR = 0,059), so dass eine Passung mit dem empirischen Datensatz nicht in Frage gestellt ist (siehe Anhang 8-13).

8.4.4 Volitionale Lernkompetenzen

In die explorative Faktorenanalyse, in der die Skalen der volitionalen Lernkompetenzen *Anstrengung*, *Konzentration* und Emotionale *Selbstregulation* auf ihre Dimensionalität hin überprüft werden sollten, gingen abzüglich eines Items mit geringer Schwierigkeit 21 Items ein. Die Trennung der Skalen *Anstrengung* und *Konzentration* erwies sich als schwierig, obgleich es sich mehrheitlich um erprobte Items zweier LIST-Skalen (Interne Ressourcen) handelte. Nach Elimination fremdladender Items ergab sich wohl eine theoriekonforme Faktorenlösung, wobei allerdings nicht auszuschließen wäre, dass der Faktor *Konzentration* mit 4 invers formulierten LIST-Items als Methodenartefakt zu betrachten ist. Die Faktorenlösung, die mit der Maximum-Likelihood-Methode gewonnen werden konnte, ist von der Wahl der Extraktionsmethode und der Rotationsmethode weitestgehend unabhängig.

Mit Ladungen zwischen 0,76 und 0,42 wurden 6 Items dem Faktor *Anstrengung* zuzuordnen, 4 Items mit Ladungen zwischen 0,94 und 0,64 dem Faktor *Konzentration* und 4 Items mit Ladungen zwischen 0,84 und 0,39 dem Faktor *Emotionale Selbstregulation*. Für den Faktor *Anstrengung* lagen die rotierten Summen der quadrierten Ladungen bei der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit obliquer Rotation bei 4,21, für *Konzentration* bei 3,89 und für *Emotionale Selbstregulation* bei 3,35. Anhang 8-7 dokumentiert die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse für die volitionalen Lernkompetenzen.

Nach den Ergebnissen der explorativen Faktorenanalyse lagen die Reliabilitäten der Skalen für *Anstrengung* bei $\alpha = 0,82$, für *Konzentration* bei $\alpha = 0,84$ und für *Emotionale Selbstregulation* bei $\alpha = 0,70$, was zur Generierung zusätzlicher Items für *Emotionale Selbstregulation* (siehe Anhang 8-10) und zur Verbesserung der Skalenwerte nach der Erhebung 2014 führte.

Die Modellierung volitionaler Kompetenzen in der vorläufigen Endversion des Fragebogens erfolgte mittels der drei Konstrukte *Anstrengung*, *Konzentration* und *Emotionale Selbstregulation*, die durch jeweils 4 Items gemessen wurden. Im mehrstufigen Konstruktionsprozess wurden zwei etablierte Skalen aus dem LIST und eine Skala zur Messung Emotionaler Selbstregulation von Schwarzer (1999) adaptiert und gekürzt.

Tabelle 8.6 gibt einen Überblick über die Skalen und Items volitionaler Kompetenzen der vorläufigen Endversion, ausführlicher sind die Ergebnisse in Anhang 8-14 dokumentiert.

Tabelle 8.6: Skalen volitionaler Lernkompetenzen, Items und Kennwerte

Volitionale Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Anstrengung ($\alpha = 0,81$)			396	4,16	1,02
137	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,57	1,11
146	Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich entschließe, mit dem Lernen anzufangen.	Wild & Schiefele, 1994	398	3,26	1,33
156	Vor einer Leistungsüberprüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	Wild & Schiefele, 1994 *	397	4,39	1,40
187	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, eine Leistungsüberprüfung gut bestehen zu können.	Wild & Schiefele, 1994 *	397	4,40	1,28
Konzentration ($\alpha = 0,86$)			388	3,75	1,13
157_i	Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen. [invers]	Wild & Schiefele, 1994	396	3,10	1,29
167_i	Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben. [invers]	Wild & Schiefele, 1994	396	3,82	1,37
176_i	Beim Lernen bin ich unkonzentriert. [invers]	Wild & Schiefele, 1994	395	4,04	1,25
186_i	Meine Konzentration hält nicht lange an. [invers]	Wild & Schiefele, 1994	395	4,07	1,44
Emotionale Selbstregulation ($\alpha = 0,78$)			394	3,88	0,89
128	Wenn ich von einer Sache abgelenkt werde, komme ich schnell wieder zum Thema zurück.	Schwarzer 1999	397	3,85	1,15
138	Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.	Schwarzer 1999	398	3,92	1,20
147	Wenn ich bei einer Tätigkeit zu aufgeregt werde, kann ich mich so beruhigen, dass ich bald wieder weitermachen kann.	Schwarzer 1999	397	3,79	1,11
182	Ich kann zwischen den Anforderungen an der Schule und möglichen persönlichen Belastungen trennen.	Item 2014	396	3,96	1,18

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; 6 = *trifft voll und ganz zu*). Invers formulierte Items sind umkodiert.

Die Skalenreliabilitäten der Fragebogenversion 4 lagen verbessert zwischen $\alpha = 0,78$ und $\alpha = 0,86$. Die Korrelationen der Mittelwertskalen betrugen zwischen *Anstrengung* und *Konzentration* $r = 0,48$, zwischen *Anstrengung* und *Emotionaler Selbstregulation* $r = 0,48$, zwischen *Konzentration* und *Emotionaler Selbstregulation* $r = 0,65$.

Die Überprüfung der Modellgüte in einer konfirmatorischen Faktorenanalyse zeigte eine gute Passung des Modells an (CMIN/DF = 2,047; CFI = 0,975; RMSEA = 0,051; SRMR = 0,045; siehe Anhang 8-14).

8.4.5 Kognitive Lernkompetenzen

In die Faktorenanalyse zur Exploration der Dimensionalität kognitiver Lernkompetenzen gingen abzüglich der 3 Items geringer Schwierigkeit 35 Items ein, die in der Tradition des LIST *Wiederholung*, *Organisation*, *Elaboration* und *Kritisches Prüfen* zugeordnet waren, hier aber um *Kognitives Kooperieren* ergänzt wurden. Die fünffaktorielle Lösung, die mit der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse gewonnen wurde, ist von der Wahl der Extraktionsmethode und der Rotationsmethode weitestgehend unabhängig und weist eine sehr gut interpretierbare Einfachstruktur auf. Als einige Items aus den schwer trennbaren Skalen *Elaboration* und *Kritisches Prüfen* eliminiert worden waren, bestätigten sich zum einen die vier Dimensionen der kognitiven Lernstrategien im LIST, aber auch die neue Skala *Kognitives Kooperieren*.

Die 7 Items des Faktors 1 *Kognitives Kooperieren* zeigten die höchsten Ladungen zwischen 0,86 und 0,60, die 6 Items des Faktors 2 *Elaboration* Ladungen zwischen 0,81 und 0,48. Die 6 Items des Faktors 3 *Organisation* zeigten Ladungen zwischen 0,73 und 0,43, die 6 Items des Faktors 4 *Kritisches Prüfen* zwischen 0,77 und 0,42 und die 5 Items des Faktors 5 *Wiederholung* zwischen 0,81 und 0,43. Die Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit obliquen Rotationen führte zu quadrierten Summen der Ladungen von 4,25 für *Kognitives Kooperieren*, von 4,64 für den Faktor *Elaboration*, von 4,20 für den Faktor *Kritisches Prüfen*, von 3,71 für den Faktor *Organisation* und von 2,27 für den Faktor *Wiederholung*. Die Schritte der explorativen Faktorenanalyse für die kognitiven Lernkompetenzen sind in Anhang 8-8 dokumentiert.

Reliabilitätswerte unter $\alpha = 0,80$ für die Skalen *Wiederholung* ($\alpha = 0,72$) und *Organisation* ($\alpha = 0,76$) führte zur Aufnahme neuer Items für den Fragebogen 2014, die zur Verbesserung der Skalen beitrugen (siehe Anhang 8-10). So konnten alle vier Skalen kognitiven Lernens aus dem LIST für die vorläufige Endversion des Fragebogens auf jeweils 5 Items reduziert werden. Geschätzt mit Cronbachs Alpha erlangte die Skala *Wiederholung* einen Reliabilitätswert von $\alpha = 0,78$, die Skala *Organisation* einen Wert von $\alpha = 0,86$, *Elaboration* einen Wert von $\alpha = 0,82$ und *Kritisches Prüfen* einen Wert von $\alpha = 0,84$. Zusammen mit der ebenfalls mit 5 Items gemessenen Skala *Kognitives Kooperieren* ($\alpha = 0,81$) entwickelte sich ein fünfdimensionales Modell kognitiver Lernkompetenzen, das mittels einer konfirmatorischen Faktorenanalyse auf die Passung mit dem empirischen Datensatz überprüft wurde.

Die Skalen und Items der fünf kognitiven Lernkompetenzen sind zunächst in Tabelle 8.7 aufgeführt (vgl. auch Anhang 8-15).

Tabelle 8.7: Skalen kognitiver Lernkompetenzen, Items und Kennwerte

Kognitive Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Wiederholung ($\alpha = 0,78$)		--	398	4,29	1,00
131	Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich bei Überprüfungen besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	Wild & Schiefele, 1994 *	398	4,75	1,09
141	Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachbegriffen auswendig.	Wild & Schiefele, 1994 *	398	4,13	1,41
149	Ich lerne Regeln, Fachbegriffe und Definitionen auswendig.	Wild & Schiefele, 1994 *	398	4,75	1,35
164	Ich lerne den Lernstoff anhand von Kopien und anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	Wild & Schiefele, 1994 *	398	3,72	1,42
170	Ich lerne den Inhalt meiner Lernzettel oder Karteikarten auswendig.	Item 2014	398	4,13	1,59
Organisation ($\alpha = 0,86$)		--	396	4,71	1,06
123	Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.	Wild & Schiefele, 1994	397	5,15	1,18
143	Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,44	1,29
152	Ich stelle mir aus Mitschriften, Kopien oder Büchern kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	Wild & Schiefele, 1994 *	398	4,69	1,33
163	Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	Wild & Schiefele, 1994	397	4,33	1,46
180	Ich stelle den gesamten Lernstoff gekürzt auf Lernzetteln oder Karteikarten zusammen.	Item 2014	398	4,96	1,37
Elaboration ($\alpha = 0,82$)		--	394	4,44	0,83
121	Zu neuen Theorien stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	Wild & Schiefele, 1994 *	397	4,28	1,04
132	Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.	Wild & Schiefele, 1994	397	4,49	1,12
142	Ich versuche, in Gedanken das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,77	0,95
153	Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,05	1,20
172	Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	Wild & Schiefele, 1994	396	4,55	1,10
Kritisches Prüfen ($\alpha = 0,84$)			395	3,54	0,98
150	Ich prüfe, ob die in einem Text (oder in meiner Mitschrift) dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	Wild & Schiefele, 1994	398	3,64	1,29
162	Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten nach.	Wild & Schiefele, 1994	396	3,62	1,14
179	Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.	Wild & Schiefele, 1994	397	3,18	1,32
189	Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener Theorien.	Wild & Schiefele, 1994*	398	3,41	1,31
193	Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	Wild & Schiefele, 1994	398	3,85	1,24

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Kognitive Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Kognitives Kooperieren ($\alpha = 0,81$)			393	3,77	1,01
133	Ich verstehe den Lernstoff besser, wenn ich ihn anderen in der Lerngruppe vortrage.	Item 2012	396	3,20	1,43
122	Ich erarbeite den Lernstoff gerne in selbstorganisierter Gruppenarbeit.	Item 2012	396	3,81	1,34
151	Wenn wir über den Lernstoff in der Lerngruppe sprechen, prägt er sich besser ein.	Item 2012	398	4,18	1,32
178	Erarbeite ich zusammen mit anderen in einer Lerngruppe den Unterrichtsstoff, dann kann ich mich besser zum Lernen motivieren.	Item 2012	398	3,49	1,40
188	Wenn mir jemand aus meiner Lerngruppe seinen Teil vorträgt, dann begreife ich den Lernstoff gut.	Item 2012	397	4,12	1,23

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; 6 = *trifft voll und ganz zu*).

Die Mittelwerte der Skalen *Kritisches Prüfen* und *Kognitives Kooperieren* lagen deutlich unter den Mittelwerten der anderen Skalen kognitiver Lernkompetenzen. Die Interskalenkorrelationen reichten von $r = 0,03$ bis $r = 0,57$. Die Skala *Wiederholung* war nur mit der Skala *Organisation* substantiell korreliert ($r = 0,34$), mit sonst keiner anderen. Die Korrelation zwischen *Elaboration* und *Kritisches Prüfen* fiel am höchsten aus.

In der konfirmatorischen Faktorenanalyse wiesen nur drei der vier einbezogenen globalen Anpassungsmaße auf eine approximative Passung des theoretischen Modells hin (CMIN/DF = 3,243; CFI = 0,853; RMSEA = 0,075; SRMR = 0,083). Aufgrund der Entscheidungsregeln wurde das Modell für den Datensatz dennoch nicht verworfen, wenngleich die Modellgüte für etablierte Skalen sehr kritisch bewertet werden muss. Im deskriptiven Vergleich der Modellfit-Indizes war ein fünfdimensionales Modell einem Modell nur mit den vier etablierten LIST-Skalen jedoch überlegen (vierdimensionales Modell: CMIN/DF = 4,092; CFI = 0,847; RMSEA = 0,088; SRMR = 0,096). Die Analysen sind ausführlich in Anhang 8-15 dokumentiert.

8.4.6 Metakognitive Lernkompetenzen

Die Exploration der Zusammenhangsstruktur der 18 Items zu metakognitiven Lernkompetenzen im Datensatz 2012 erwies sich vor dem Hintergrund der theoretischen Vorgabe einer Dreidimensionalität als schwierig, weil sich die Skala *Regulation* nicht von den Skalen *Planung* und *Kontrolle* trennen ließ und die Skala *Kontrolle* eine Zweidimensionalität zeigte. Nach der Elimination zweier Items, die als *Regulations*-Items auf dem Faktor *Planung* luden, ohne diese Skala inhaltlich oder statistisch betrachtet zu verbessern, konnte eine vierdimensionale Lösung gefunden werden, die die theoretische Vorstellungen von metakognitiven Lernstrategien differenzieren lässt.

Auf dem Faktor 1 *Planung* luden 6 Items mit Ladungen zwischen 0,79 und 0,51 und auf dem Faktor 4 *Ausführungsregulation* 3 Items mit Ladungen zwischen 0,88 und 0,48. Insgesamt 4

der Kontroll-Items, die Überprüfungsstrategien eher geringer Verarbeitungstiefe erfragen, luden gemeinsam auf Faktor 2. Insgesamt 3 Kontroll-Items luden auf Faktor 3 und vermitteln inhaltlich die Kontrolle einer höheren Verarbeitungstiefe. Da das Lernverhalten im erstgenannten Fall bei der Kontrolle des Gelernten vorrangig *auf die Vermeidung von Lernlücken ausgerichtet* ist, wurde dieser Faktor als *Oberflächenkontrolle* bezeichnet. Der zweite Faktor wurde als *Tiefenkontrolle* verstanden, die einen höheren Kontrollaufwand erfordert und *auf ein umfassendes Verständnis der Inhalte ausgerichtet* ist. Die 4 Items des Faktors *Oberflächenkontrolle* zeigten Ladungen zwischen 0,62 und 0,51, die 3 Items des Faktors *Tiefenkontrolle* Ladungen zwischen 0,66 und 0,55. Die Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse mit obliquer Rotation führte zu quadrierten Summen der Ladungen von 3,87 für den Faktor *Planung*, von 3,17 für den Faktor *Tiefenkontrolle*, von 2,90 für den Faktor *Oberflächenkontrolle* und von 2,54 für den Faktor *Regulation*.

Planung erlangte eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,83$, *Oberflächenkontrolle* von $\alpha = 0,64$, *Tiefenkontrolle* von $\alpha = 0,70$ und *Ausführungsregulation* von $\alpha = 0,66$. Außer für *Ausführungsregulation*, deren Verbesserung als LIST-Skala schon in zwei Vorstudien nicht gelungen war (Verbeek, 2012), wurden für die beiden differenzierenden Skalen *Oberflächen-* und *Tiefenkontrolle* jeweils 3 Items zur Skalenverlängerung formuliert (siehe Anhang 8-9).

Tabelle 8.8 stellt die Items der vorläufigen Endversion mit Kennwerten zusammen. Weitere Auswertungsdaten finden sich in Anhang 8-16.

Tabelle 8.8: Skalen metakognitiver Lernkompetenzen, Items und Kennwerte

Metakognitive Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Planung ($\alpha = 0,84$)			396	3,77	1,12
135	Vor dem Lernen eines Stoffgebiets überlege ich mir, wie ich am effektivsten vorgehen kann.	Wild & Schiefele, 1994	397	3,82	1,26
154	Ich überlege mir vorher, in welcher Reihenfolge ich den Stoff durcharbeite.	Wild & Schiefele, 1994	397	4,39	1,31
160	Ich lege vor einer Lerneinheit selber Lernziele fest, an denen ich mein Lernen ausrichte.	Boerner et al., 2005*	398	3,69	1,40
174	Ich plane, wie ich beim Lernen vorgehe.	Boerner et al., 2005*	398	3,68	1,51
185	Für das Lernen vor Leistungsüberprüfungen mache ich mir Pläne, was ich wann lerne.	Item 2012	398	3,24	1,69
Oberflächenkontrolle ($\alpha = 0,75$)			396	4,80	0,85
144	Ich erzähle mir die wichtigsten Inhalte nach dem Lernen selbst, damit ich merke, wo ich Lücken habe.	Boerner et al., 2005*	398	4,86	1,15
155	Ich überprüfe nach dem Lernen, ob ich alles kann.	Wild & Schiefele, 1994	398	2,99	1,28
165	Beim Lernen gehe ich den Lernstoff in Gedanken durch und vergleiche mein Wissen dann mit meinen Aufschrieben.	Item 2014	397	4,99	1,10
184	Ich achte darauf, dass ich den Lernstoff so kann, dass ich ihn anderen erklären kann.	Item 2014	396	3,62	1,26

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Metakognitive Lernkompetenzen		orientiert an / Quelle	N	AM	SD
Tiefenkontrolle ($\alpha = 0,81$)			392	3,56	0,94
129	Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um sicher zu gehen, dass ich auch alles verstanden habe.	Wild & Schiefele, 1994	397	3,98	1,26
140	Ich bin mit meinem Lernen erst zufrieden, wenn ich mich auch auf richtig kritische Fragen zum Lernstoff vorbereitet habe.	Item 2014	398	4,86	1,15
145	Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.	Wild & Schiefele, 1994	398	2,99	1,28
158	Ich nutze Fragen oder Aufgaben im Text, um mein Wissen selbst zu überprüfen.	Item 2012	397	4,99	1,10
169	Ich überprüfe mit schwierigen Fragen, ob ich alles, was ich lerne, auch wirklich anwenden kann.	Item 2014	396	3,62	1,26
Ausführungsregulation ($\alpha = 0,76$)			398	4,76	0,80
130	Wenn ich einen schwierigen Text vorliegen habe, passe ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z.B. durch langsames Lesen).	Wild & Schiefele, 1994	398	4,80	0,96
139	Wenn ich während des Lesens eines Textes nicht alles verstehe, versuche ich, die Lücken festzuhalten und den Text daraufhin noch einmal durchzugehen.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,55	1,00
148	Wenn mir eine bestimmte Textstelle verworren und unklar erscheint, gehe ich sie noch einmal langsam durch.	Wild & Schiefele, 1994	398	4,92	0,97

Anmerkungen: Item-Nr. bezieht sich auf die Fragebögen 2014. Items aus Quellen, die mit einem * versehen sind, wurden umformuliert oder kontextualisiert. Sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = *trifft überhaupt nicht zu*; 6 = *trifft voll und ganz zu*).

Die Mittelwerte der metakognitiven Lernkompetenzen *Oberflächenkontrolle* und *Ausführungsregulation* fielen im Datensatz 2014 deutlich höher aus als die von *Planung* und *Tiefenkontrolle*. Alle Mittelwertskalen korrelierten zwischen $r = 0,36$ und $r = 0,54$ untereinander.

Die Modell-Fit-Indizes wiesen auf eine Modellpassung, die nahelegt, die vierfaktorielle Fassung metakognitiver Lernkompetenzen nicht abzulehnen (CMIN/DF = 3,028; CFI = 0,91; RMSEA = 0,071; SRMR = 0,063; siehe Anhang 8-16). Im Vergleich fielen die Modell-Fit-Indizes des dreidimensionalen theoretischen Modells nur mit den drei etablierten Faktoren *Planung*, *Kontrolle* und *Regulation* schlechter aus (CMIN/DF = 4,295; CFI = 0,893; RMSEA = 0,091; SRMR = 0,066).

8.4.7 Drei Fragebogenmodule

Die Durchführung konfirmatorischer Faktorenanalysen über Items von Skalen aus inhaltlich benachbarten Kompetenzbereichen, die zu einem Fragebogenmodul zusammengestellt werden können, war teilweise erfolgreich. In Tabelle 8.9 sind die Modell-Fit-Indizes für drei Fragebogenmodule zusammengefasst. Die Dokumentation der Analysen findet sich in Anhang 8-17.

Tabelle 8.9: Maße der Modellgüte für drei Fragebogenmodule

Fragebogenmodule	CMIN/DF < 5	CFI > 0,90	RMSEA < 0,10	SRMR < 0,10
7 Skalen personaler und interpersonaler Kompetenzen	2,717	(0,814)	0,066	0,071
6 Skalen motivationaler und volitionaler Kompetenzen	2,271	0,915	0,056	0,059
9 Skalen kognitiver und metakognitiver Kompetenzen	2,613	(0,831)	0,064	0,082

Anmerkungen: Werte von Modell-Fit-Indizes, die für eine inakzeptable Modell-Passung stehen, sind eingeklammert.

Unter dem Arbeitstitel *Überfachliche Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung* (ÜFAKO – Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung) sind die drei Fragebogenmodule

- Modul 1: Personale und interpersonale Kompetenzen
- Modul 2: Motivationale und volitionale Lernkompetenzen
- Modul 3: Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

in Anhang 8-18 für weitere wissenschaftliche Analysen und Konstruktionsschritte inhaltlich zusammengestellt.

8.4.8 Sekundärfaktoren überfachlicher Kompetenzen

Vor dem Hintergrund der in der Berufsschulpädagogik üblichen Dimensionierung beruflicher Handlungskompetenz in unterschiedliche Kompetenzbereiche sollte für überfachliche Kompetenzen überprüft werden, ob die inhaltliche Unterscheidung von sechs Kompetenzbereichen sich auch empirisch nachweisen lässt. Es geht also um die unter Kapitel 8.2. in Hypothese 2 und 4 formulierten Annahmen eines größeren statistischen Zusammenhangs von Kompetenzen, die bestimmten Kompetenzbereichen inhaltlich zugeordnet werden.

Modelltests

Zu diesem Zweck wurden mit den Mittelwertskalen der vorläufigen Endversion des Fragebogens konfirmatorische Faktorenanalysen durchgeführt. Zunächst wurde die Modellgüte für den angenommenen Kompetenzbereich *Personale und Interpersonale Kompetenzen* (7 Skalen; vgl. Hypothese 2) abgeschätzt, dann für den angenommenen Kompetenzbereich *Lernkompetenzen* (15 Skalen; vgl. Hypothese 4). Die beiden Modelltests und ebenfalls die sich anschließenden Modelltests auf der Ebene einzelner Kompetenzbereiche waren außer im Falle des Kompetenzbereichs *Metakognitive Lernkompetenzen* (mit den Kompetenzen *Planung, Oberflächenkontrolle, Tiefenkontrolle* und *Ausführungsregulation*) erfolglos. Tabelle 8.10 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 8.10: Maße der Modellgüte für Bereiche überfachlicher Kompetenzen

Zuordnung Skalen → Kompetenzbereich	CMIN/DF < 5	CFI > 0,90	RMSEA < 0,10	SRMR < 0,10
7 Skalen → <i>Personale und Interpersonale Kompetenzen</i>	(21,461)	(0,609)	(0,226)	(0,125)
15 Skalen → <i>Lernkompetenzen</i>	(7,792)	(0,760)	(0,130)	0,091
4 Skalen → Personale Kompetenzen	--	--	--	--
3 Skalen → Interpersonale Kompetenzen	--	--	--	--
3 Skalen → Motivationale Lernkompetenzen	--	--	--	--
3 Skalen → Volitionale Lernkompetenzen	--	--	--	--
5 Skalen → Kognitive Lernkompetenzen	(13,575)	(0,767)	(0,178)	0,091
4 Skalen → Metakognitive Lernkompetenzen	3,654	0,99	0,082	0,024

Anmerkungen: Skalen meint: *Inhaltlich zugeordnete Kompetenzskalen*; Werte von Modell-Fit-Indizes, die für eine inakzeptable Modell-Passung stehen, sind eingeklammert; -- kennzeichnet eine fehlgeschlagene Modellprüfung.

Die fehlgeschlagenen Modelltests führten zur Exploration der Sekundärfaktoren innerhalb der in Kapitel 8.4.7 getesteten drei Fragebogenmodule mit dem Ziel, Hypothesen für die weitere wissenschaftliche Analyse zu formulieren.

Sekundärfaktoren im Modul personaler und interpersonaler Kompetenzen

Für die vier Mittelwertskalen personaler Kompetenzen und die drei Skalen interpersonaler Kompetenzen ließen sich in einer explorativen Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse (orthogonale Rotation) drei Faktoren extrahieren, die insgesamt 55,67 % der Gesamtvarianz erklärten.

Auf Faktor 1 luden *Tolerante Perspektivenübernahme, Selbstreflexion und Sensitive Unterstützung*. Auf Faktor 2 luden *Durchsetzungsfähigkeit* und *Flexibilität* und auf Faktor 3 *Gewissenhaftigkeit* und *Emotionale Stabilität*. Diese drei Sekundärfaktoren können als *Fokus auf Beziehung* (Faktor 1), als *Fokus auf Handlungsorientierung* (Faktor 2) und als *Fokus auf Verlässlichkeit* (Faktor 3) im Umgang mit den eigenen personalen und interpersonalen Ressourcen interpretiert werden. Die berichtete Faktorlösung war von der Extraktionsmethode unabhängig. Bei einer Hauptkomponentenanalyse fielen die Nebenladungen von Flexibilität auf Faktor 3 deutlich geringer aus (vgl. Anhang 8-19).

Tabelle 8.11: Sekundärfaktoren personaler und interpersonaler Kompetenzen

Personale und interpersonale Lernkompetenzen	Faktor 1: Beziehung	Faktor 2: Handlungsorientierung	Faktor 3: Verlässlichkeit
Tolerante Perspektivenübernahme	0,83	0,12	0,09
Selbstreflexion	0,69	0,01	- 0,18
Sensitive Unterstützung	0,62	0,23	0,25
Durchsetzungsfähigkeit	0,05	0,997	- 0,04
Flexibilität	0,32	0,61	0,31
Gewissenhaftigkeit	- 0,15	0,19	0,65
Emotionale Stabilität	0,09	- 0,03	0,33
Varianzaufklärung in %	24,07	21,03	10,57

Anmerkungen: KMO-Index = 0,64; Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse, orthogonale Rotation nach Varimax, listenweiser Fallausschluss; Rotierte Summe der quadrierten Ladungen: 55,67 %.

Sekundärfaktoren im Modul motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen

Für die sechs Skalen der motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen ließ sich eine eindimensionale mit einer zweidimensionalen Lösung vergleichen. Nach dem Eigenwertkriterium luden alle Skalen auf einem gemeinsamen Faktor und klärten 42,55 % der Varianz auf. Die theoretische Vorgabe von zwei Faktoren führte zu einer Varianzaufklärung von 54,74 % und interpretierbaren Faktoren.

Faktor 1 sind die Skalen *Konzentration*, *Emotionale Regulation* und (mit negativer Ladung) *Externale Motivation* zuzuordnen. Auf Faktor 2 luden *Identifizierte Motivation*, *Intrinsische Motivation* und *Anstrengung*. Faktor 1 weist auf die Fähigkeit, bei der Initiierung und Aufrechterhaltung von Lernhandlungen störende Reize, Bedürfnisse, aber auch externe Konsequenzen abhalten zu können. Faktor 2 bestätigt die Verknüpfung selbstbestimmter Motivationsstufen mit Anstrengungsleistungen, einer Initiierung und Aufrechterhaltung aus einem inneren Antrieb heraus. Im Umgang mit den eigenen motivationalen und volitionalen Ressourcen lässt sich auf Sekundärfaktorebene ein *Abwenden äußerer Reize* (Faktor 1) und ein *Impuls durch innere Reize* (Faktor 2) unterscheiden.

Tabelle 8.12: Sekundärfaktoren motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen

Motivationale und volitionale Lernkompetenzen	Faktor 1 Abhalten äußerer Reize	Faktor 2 Impuls durch innere Reize
Konzentration	0,81	0,18
Emotionaler Selbstregulation	0,75	0,27
Externale Motivation	- 0,47	- 0,20
Identifizierte Motivation	0,13	0,82
Intrinsische Motivation	0,37	0,66
Anstrengung	0,45	0,51
Varianzaufklärung in %	29,65	25,09

Anmerkungen: KMO-Index = 0,76; Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse, orthogonale Rotation nach Varimax, listenweiser Fallausschluss; Rotierte Summe der quadrierten Ladungen: 54,74 %.

Die Faktorenlösung, die mit der Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse gefunden wurde, war auch bei einer Hauptkomponentenanalyse identifizierbar. Die Nebenladungen von *Intrinsischer Motivation* und *Anstrengung* auf Faktor 1 fielen dann allerdings im Vergleich zur Hauptladung deutlich geringer aus (vgl. Anhang 8-19).

Sekundärfaktoren im Modul kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen

Im Falle der kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen ergab die explorative Faktorenanalyse die Extraktion zweier Faktoren, die ebenfalls im Gegensatz zu theoretischen Vorgaben nicht den kognitiven Lernkompetenzen auf der einen Seite und den metakognitiven Lernkompetenzen auf der anderen Seite entsprachen. Die extrahierten Faktoren klärten 44,13 % der Gesamtvarianz auf.

Auf Faktor 1 luden *Planung*, *Wiederholung*, *Oberflächenkontrolle* und *Organisation*. Auf Faktor 2 fanden sich *Elaboration*, *Kritisches Prüfen*, *Kognitives Kooperieren*, ohne nennenswerte Nebenladungen auf dem anderen Faktor. Die metakognitiven Lernkompetenzen *Tiefenkontrolle*, *Oberflächenkontrolle* und *Ausführungsregulation* trugen zur Differenzierung nicht bei, weil sich gleich hohe Ladungen auf beiden Faktoren zeigten und sich im Falle von *Oberflächenkontrolle* zumindest eine deutliche Nebenladung auf Faktor 2 zeigte.

Faktor 1 kennzeichnet ein eher pragmatisches und auf Reproduktion hin ausgerichtetes Aneignen von Lerninhalten, das im Gegensatz zu einem eher auf ein tieferes und ein mit anderen geteiltes Verstehen von Lerninhalten in Faktor 2 steht. Das Ergebnis bildet tendenziell den in der Lernpsychologie tradierten Unterschied zwischen Oberflächenlernen oder Tiefenlernen ab, der in der Regel das Aneignen der Lerninhalte meint. Aufgrund der Orientierung an der Nützlichkeit (und weniger an der Reproduktion wie beim Oberflächenlernen) wird Sekundärfaktor 1 als *Pragmatisches Lernen*, und Sekundärfaktor 2 als *Verstehendes Lernen* bezeichnet. Die Faktorextraktion mittels der Hauptkomponentenanalyse führte zu vergleichbaren Ladungsmustern (vgl. Anhang 8-19).

Tabelle 8.13: Sekundärfaktoren kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen

Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen	Faktor 1 Pragmatisches Lernen	Faktor 2 Verstehendes Lernen
Planung	0,70	0,26
Oberflächenkontrolle	0,62	0,35
Wiederholung	0,61	- 0,02
Organisation	0,54	0,20
Elaboration	0,09	0,79
Kritisches Prüfen	0,21	0,70
Tiefenkontrolle	0,51	0,55
Ausführungsregulation	0,38	0,47
Kognitives Kooperieren	0,07	0,31
Varianzaufklärung in %	22,31	21,82

Anmerkungen: KMO-Index = 0,82; Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse, orthogonale Rotation nach Varimax, listenweiser Fallausschluss; Rotierte Summe der quadrierten Ladungen: 44,13 %.

8.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Kapitel 8 fasst die Konstruktion von Fragebogenmodulen zusammen, die die Erfassung überfachlicher Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher während der schulischen Ausbildungsphase ermöglichen. Nach der Explikation berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen (vgl. auch Kapitel 3 und 4) lassen sich unterschiedliche Konstruktionsschritte unterscheiden. Erstens die Phase der Skalenbildung mittels kontextualisierter und in Vorstudien bereits erprobter Items, die zu Fragebogenversion 1 mit 27 Skalen führte und zum Erhebungszeitpunkt 1 erprobt wurde. Zweitens die Itemselektion nach Item- und Skalenanalysen mittels der Daten der Stichprobe zum Erhebungszeitpunkt 1 ($N = 436$) und die Exploration der Faktorstruktur, die zu Fragebogenversion 2 führte. Drittens die Generierung neuer Items zur Verbesserung von wenig reliablen Skalen für Fragebogenversion 3, die zum Erhebungszeitpunkt 2 dargeboten wurde. In einem vierten Konstruktionsschritt wurden die Skalen erneut nach skalenanalytischen und inhaltlichen Gesichtspunkten optimiert, indem in der Regel jeweils 5 Items (für fünf Skalen auch 4 und für eine Skala auch 3 Items) für die 22 überfachlichen Kompetenzen zu einem modularen Fragebogen, der vorläufigen Endversion, zusammengestellt wurden. Für die jeweiligen Skalen der drei Module *Personale und interpersonale Kompetenzen* (Modul 1), *Motivationale und volitionale Lernkompetenzen* (Modul 2) sowie *Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen* (Modul 3) wurde abschließend eine Modellprüfung mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen durchgeführt.

Nach einer kritischen Durchsicht verfügbarer Verfahren wurden zur Operationalisierung der personalen, interpersonalen und der motivationalen Kompetenzen in Fragebogenversion 1 Skalen neu zusammengestellt. Dazu wurden in gleichen Teilen zum einen inhaltlich passende Items aus publizierten Skalen verwendet und durch Umformulierung kontextualisiert sowie zum anderen Items neu für diese Studie generiert. Kognitive, metakognitive und volitionale Kompetenzen konnten wiederum mit dem kontextuell ebenfalls adaptierten LIST (Wild & Schiefele, 1994) und der Selbstregulationsskala von Schwarzer (1999) erfolgen, was zu einer m.W. erstmaligen Erprobung der etablierten LIST-Skalen im Kontext fachschulischer Erzieherausbildung führte (zu Selbstregulationsskalen im Fachschulkontext siehe nur Toeppen, 2008). Beim Versuch, die deduktiv abgeleiteten Skalen personaler und interpersonalen Kompetenzen und die motivationalen Lernkompetenzen in einer explorativen Faktorenanalyse auf ihre Dimensionalität hin zu untersuchen, fällt der Verlust an Skalen in Fragebogenversion 2 auf. Eine interpretierbare Lösung ließ sich nur finden, indem die Items, die inhaltlich Kompetenzen zugeordnet waren, die als bedeutsam für den Beruf aufgenommen worden waren, wegfielen. Dies gilt für die personalen und interpersonalen Kompetenzen *Offenheit*, *Kooperation* und *Konfliktlösung* und die motivationalen Lernkompetenzen *Positive Lernemotionen* und *Schulbezogene Selbstwirksamkeit* (Jerusalem & Satow, 1999). Die Gründe hierfür sind vielfältig. Die Dimension *Offenheit* konnte aufgrund des Kontextes der hier untersuchten Personmerkmale (vor allem *Flexibilität*) nicht als unabhängiger Faktor extrahiert werden. *Kooperation* und *Konfliktlösung* scheinen im Vergleich zu den anderen interpersonalen Kompetenzen *Empathie*, *Prosozialität*, *Toleranz* (nach der explorativen Faktorenanalyse zusammengefasst zu zwei

Faktoren) und *Durchsetzung* nicht auf einer vergleichbaren Abstraktionsebene zu liegen. Kooperation und Konfliktlösung gelingen nur, wenn jemand (mit unterschiedlichen Schwerpunkten) empathisch unterstützen kann, tolerant die Perspektive anderer Personen einnehmen kann, gleichzeitig aber auch eigene Interessen durchzusetzen vermag. In diesem Sinne stellen die drei identifizierten Dimensionen nach der explorativen Faktorenanalyse die Grundlage für die eher anwendungsbezogenen Konstrukte *Kooperation* und *Konfliktlösung* und können als Reduktion auf wesentliche Dimensionen interpersonaler Kompetenz interpretiert werden. Im Falle der motivationalen Konstrukte ließen sich die *Lernemotionen* als affektive Faktoren und einige Items der Skala der *Schulischen Selbstwirksamkeit* als handlungsbezogene, pragmatische Aspekte von Motivation interpretieren.

Im Bereich der kognitiven und metakognitiven Kompetenzen kam es durch *zusätzliche* Skalen zu einer im Vergleich zu den theoretischen Vorgaben veränderten Dimensionierung der Kompetenzbereiche. Zur Messung des kognitiven Lerngewinns beim Gruppenlernen wurde die Skala *Kognitives Kooperieren* eingeführt, die sich im gesamten Konstruktionsprozess als hoch reliable Skala etablierte. Die explorative Faktorenanalyse metakognitiver Kompetenzen führte zur Unterscheidung eher oberflächlicher und eher tiefergehender Kontrollprozesse (*Oberflächenkontrolle* und *Tiefenkontrolle*) und zu einer vierdimensionalen (statt dreidimensionalen) Erfassung metakognitiven Lernens. Der deskriptive Befund großer Mittelwertunterschiede zwischen Oberflächen- und Tiefenkontrolle ($AM = 4,80$ versus $AM = 3,56$) legt nahe, dass die beiden Kontrolldimensionen nicht nur ein inhaltlich unterschiedliches, sondern auch ein verschieden intensiv genutztes Lernverhalten erfassen. Zur weiteren Differenzierung metakognitiver Kompetenzen wäre die Skalenbildung für Strategie- und Zielregulation (vgl. Kap. 4.2.2) eine wichtige Ergänzung.

Die hier skizzierte Neuordnung als ein Zwischenergebnis im Konstruktionsprozess betrifft allerdings nur ein Drittel der ursprünglich 27 eingesetzten Skalen. 18 der deduktiv abgeleiteten überfachlichen Kompetenzen ließen sich auch im wenig erforschten Feld der Fachschulen für Sozialpädagogik innerhalb eines Kompetenzbereichs faktoriell validieren.

Durch Itemgenerierung für die Fragebogenversion 3 ist es gelungen, auch Skalen mit geringer Reliabilität (13 Skalen der Fragebogenversion 1 mit $\alpha < 0,80$, davon vier Skalen mit $\alpha < 0,70$) zu verbessern. Nach den Item- und Skalenanalysen mit dem Datensatz 2014 ($N = 400$) konnten für die vorläufige Endversion Skalen mit Items inhaltlicher Breite, mit ausgewogener Itemzahl von i.d.R. 5 Items, mit guten Trennschärfeindizes ($r_{it} > 0,5$) zu Skalen zusammengestellt werden, die trotz der Skalen Kürze gute Reliabilitätsschätzungen erreichten. 12 Skalen erlangten wohl weiterhin interne Konsistenzen von $\alpha < 0,80$, davon allerdings nur drei unter 0,75, was für die kürzeren Skalen mit nur 5 Items und für Skalen personaler und interpersonaler Kompetenzen eine gute Ausgangsbasis für den Einsatz in Forschung und eine Weiterentwicklung der Fragebogenmodule für die Individualdiagnostik darstellt.

Die Modellgüte der drei Fragebogenmodule *Personale und Interpersonale Kompetenzen* (Modul 1), *Motivationale und Volitionale Lernkompetenzen* (Modul 2) sowie *Kognitive und Metakognitive Lernkompetenzen* (Modul 3) erreichte einen ausreichenden Modell-Fit, nimmt

man die Modellindizes CMIN/DF, RMSEA oder SRMR und CFI als Kriterien. Ausgenommen sind allerdings für die Fragebogenmodule 1 und 3 der jeweilige CFI-Wert $< 0,90$.

Die Modelltests auf der sekundären Ebene der Kompetenzbereiche erforderten, die Modellierung in inhaltliche Kompetenzbereiche zu verwerfen. Die bislang genutzte inhaltliche Unterscheidung in sechs Kompetenzbereiche hat keine empirische Basis. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit Kritikern der empirisch nicht fundierten, sich immer wieder verändernden Modellierungen beruflicher Handlungskompetenz (Hartig, 2008; Nickolaus, 2011; Straka & Macke, 2008).

Fasst man die Ergebnisse der konfirmatorischen Faktorenanalysen zusammen, dann können die in Kapitel 8.2 formulierten Alternativhypothese 1 und 3 angenommen werden, die Alternativhypothesen 2 und 4 dagegen nicht. Eine Passung des Messmodells in allen sechs inhaltlichen Kompetenzbereichen kann angenommen werden (d.h. es gelten die Alternativhypothesen 1 und 3), die Kompetenzbereiche ließen sich allerdings empirisch nicht bestätigen (d.h. es gelten die Nullhypothesen 2 und 4).

Ergebnis 1: Die Zusammenhänge zwischen den Items der personalen Kompetenzen und der interpersonalen Kompetenzen lassen sich auf die jeweiligen theoretisch angenommenen Merkmalsdimensionen zurückführen.

Ergebnis 2: Die Zusammenhänge zwischen den Merkmalsdimensionen der personalen und interpersonalen Kompetenzen lassen sich nicht auf diese beiden Kompetenzbereiche zurückführen.

Ergebnis 3: Die Zusammenhänge zwischen den Items der motivationalen, volitionalen, kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen lassen sich auf die jeweiligen theoretisch angenommenen Merkmalsdimensionen zurückführen.

Ergebnis 4: Die Zusammenhänge zwischen den Merkmalsdimensionen, die inhaltlich den motivationalen, volitionalen, kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen zugeordnet wurden, lassen sich nicht auf diese vier Kompetenzbereiche zurückführen.

Die angeschlossenen sekundären explorativen Faktorenanalysen lieferten Hinweise auf Sekundärfaktoren innerhalb der drei Fragebogenmodule, deren inferenzstatistische Überprüfung allerdings noch aussteht. Die Gruppe der sieben untersuchten Kompetenzen, die dem Inhaltsbereich der personalen und interpersonalen Kompetenzen zugeordnet wurden, führen zu drei Sekundärfaktoren, die bei hoher Ausprägung zeigen, dass die betreffende Fachschülerin bzw. der Fachschüler den Fokus eher auf *Beziehung* (Sekundärfaktor 1) den Fokus eher auf *Handlungsorientierung* (Sekundärfaktor 2) oder den Fokus eher auf *Verlässlichkeit* (Sekundärfaktor 3) legt. In Bezug auf die inhaltlich den motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen zugeordneten sechs überfachlichen Kompetenzen hat die Unterscheidung in ein *Abhalten äußerer Reize* (Sekundärfaktor 1) und in einen *Impuls durch innere Reize* (Sekundärfaktor 2) heuristischen Wert. In einer Faktorenanalyse zweiter Ordnung mit den neun Dimensionen, die inhaltlich als kognitive und metakognitive Lernkompetenzen bezeichnet werden, bestätigte sich tendenziell die Unterscheidung in Oberflächenlernen und Tiefenlernen, die für kognitives Lernen tradiert ist. Unter Einbezug der metakognitiven Lernkompetenzen wird im

Fragebogenmodul 3 ein an Nützlichkeit orientiertes Lernverhalten als *Pragmatisches Lernen* (Sekundärfaktor 1) einem eher auf nachhaltiges Verständnis ausgerichteten *Verstehendes Lernen* (Sekundärfaktor 2) entgegengesetzt.

Abbildung 8.1 fasst die Ergebnisse des Konstruktionsprozesses zusammen, der zu drei Fragebogenmodulen mit teilweise veränderter Dimensionierung auf Primärfaktorebene führte. Für die identifizierte Sekundärfaktorebene steht eine inferenzstatistische Testung noch aus.

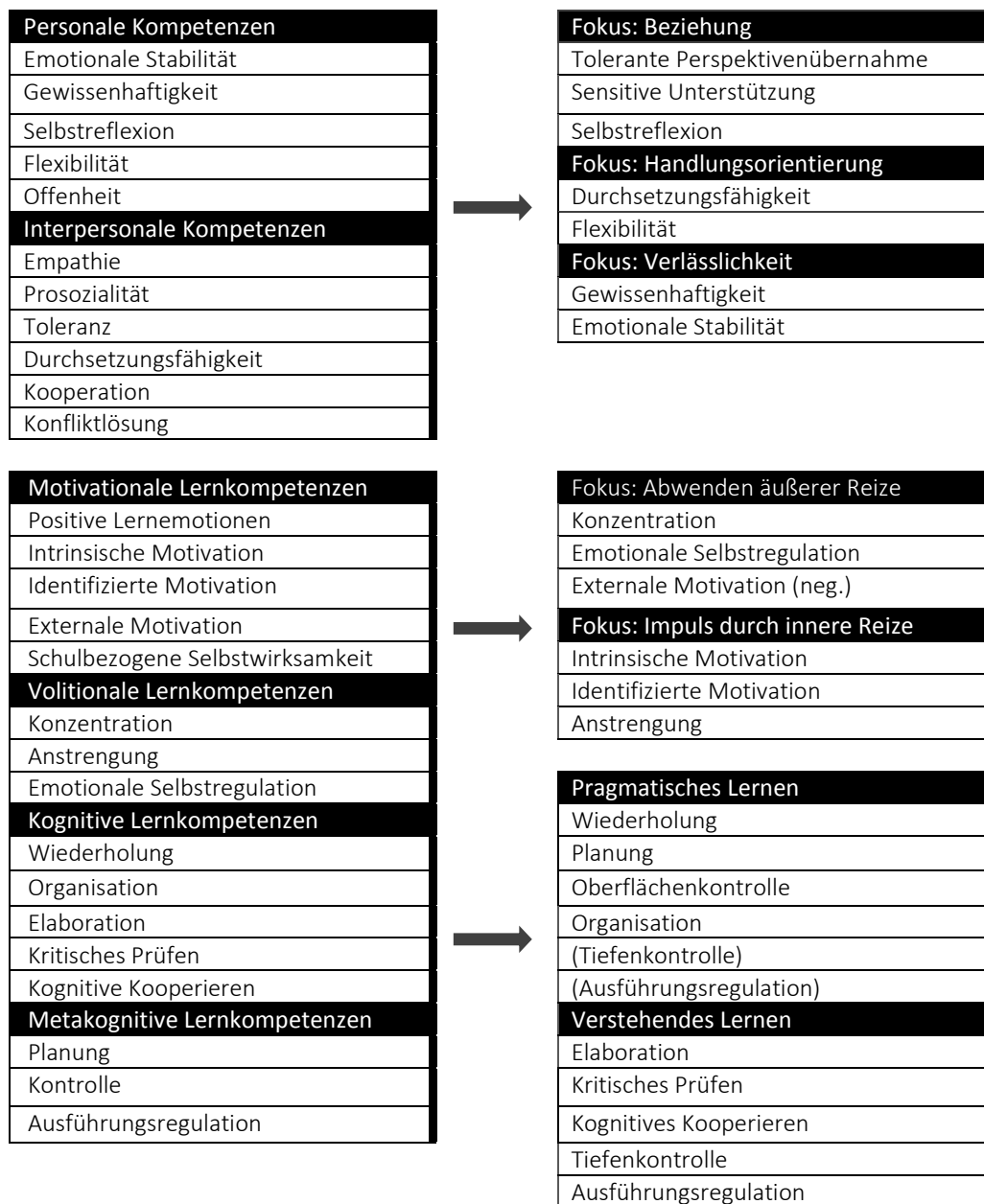


Abbildung 8.1: Modellierung überfachlicher Kompetenzen nach Teilstudie 1

Für die folgenden Teilstudien 2 bis 5 ermöglichen die Skalen die Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen. Diese Ergebnisse geben dann Aufschluss über die Beeinflussung und die Bedeutung einzelner Kompetenzen mit Implikationen für die Weiterentwicklung der Fragebogenmodule, was abschließend in den Kapiteln 13.3.1 und 14.1 betrachtet wird.

9 Teilstudie 2: Veränderungen überfachlicher Kompetenzen

In Teilstudie 2 wird das Ziel verfolgt, die Veränderungen berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen in den ersten beiden Ausbildungsjahren an der sozialpädagogischen Fachschule zu untersuchen. In Kapitel 9.1 wird zunächst kurz in die Forschungsfrage eingeführt, in Kapitel 9.2 werden die Veränderungshypothesen formuliert, Kapitel 9.3 beschreibt das methodische Vorgehen. Die deskriptiv- und inferenzstatistischen Ergebnisse über Kompetenzänderungen werden für die drei Fragebogenmodule getrennt in Kapitel 9.4 dargestellt. Kapitel 9.5 fasst die Ergebnisse zusammen und ordnet sie in den Forschungsstand ein. Eine Verknüpfung mit den Ergebnissen der anderen Teilstudien erfolgt im Rahmen der Gesamtdiskussion in Kapitel 13.

9.1 Forschungsfragen und Theoriebezug

In Teilstudie 1 (vgl. Kapitel 8) wurde der Versuch unternommen, berufsrelevante überfachliche Kompetenzen zu bestimmen, begrifflich zu fassen und Fragebogenskalen zu erstellen. Teilstudie 2, in der nun Kompetenzveränderungen in den ersten beiden schulisch geprägten Ausbildungsjahren untersucht werden sollen, nimmt diese Taxonomie überfachlicher Kompetenzen zum Ausgangspunkt für die Veränderungsmessung. Eine empirische Überprüfung der prinzipiellen Frage, ob die Erzieherausbildung zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen überhaupt beiträgt, steht m.W. für Fachschulen der Sozialpädagogik noch aus.

Aus der curricularen Perspektive lässt sich die Hypothese eines überfachlichen Kompetenzaufbaus unmittelbar ableiten. Dass überfachliche Kompetenzen nicht nur wichtig sind, sondern dass Persönlichkeitsbildung und selbstreguliertes Lernen zum Auftrag der fachschulischen Ausbildung gehören, spiegelt sich in den länderspezifischen Fachschulcurricula (Stand 2012), die allerdings nur wenig elaborierte Vorstellungen über den Aufbau überfachlicher Kompetenzen im Fachschulunterricht beinhalten (vgl. Kap. 2.3.2).

Aus wissenschaftlicher Perspektive ist die Ausgangslage für die Ableitung einer Kompetenzaufbauhypothese vor allem für personale Kompetenzen konzeptuell schwierig. In der Psychologie werden personale Kompetenzen traditionell im Sinne von Persönlichkeitsmerkmalen als Trait-Variablen und nur soziale Kompetenzen als State-Variablen konzeptualisiert. Aus einer konzeptuellen Perspektive wird für diese Studie ein Kompetenzbegriff definiert und begründet, der durch die Merkmale Handlungsbezogenheit, Kontextualität, Veränderbarkeit und Subjektgebundenheit gekennzeichnet ist (vgl. Kapitel 2.2.1), was personale Kompetenzen gleichermaßen wie die interpersonalen Kompetenzen und die Lernkompetenzen zu prinzipiell in Ausbildung beeinflussbaren Größen macht.

Für personale und interpersonale Kompetenzen liegen wenige Ergebnisse aus Längsschnittstudien in der Schul- oder Berufsschulforschung vor. Im Falle personaler Kompetenzen ist die prinzipielle positive Veränderung in der hier relevanten Altersgruppe, das Wissen um die Zunahme von *Emotionaler Stabilität* und *Offenheit* (mit möglichen Implikationen für *Flexibilität*), wie es im Rahmen des Big-Five-Modells festgestellt wurde (Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006) sowie das Wissen um die vergleichsweise höhere Instabilität personbezogener Über-

zeugungen (zu denen die hier untersuchte personale Kompetenz *Selbstreflexion* gehören könnte) bekannt. Diese Wissensbestände aus der Persönlichkeitspsychologie stellen neben Ergebnissen zu Trainingseffekten im Falle interpersonaler Kompetenzen (z.B. Brahm, 2011; Soucek, Pospech & Moser, 2010) die empirische Basis für die Kompetenzaufbauhypothese dar (vgl. Kap. 3.1.2, Kap. 3.3 und 3.4). Die Verbesserung personaler und interpersonaler Kompetenzen in der Ausbildungszeit muss allerdings deutlich ausfallen, damit Ausbildungseffekte neben Entwicklungseffekten überhaupt angenommen werden können.

In Bezug auf die Lernkompetenzen stellt sich die Frage der prinzipiellen Veränderbarkeit nicht.

Selbstreguliertes Lernen zu optimieren ist auch noch eine Aufgabe in der Ausbildung junger Erwachsener, für die Selbstregulation auf der höchsten Stufe (z.B. mit einem Fokus auf Zielorientierung, differenzierenden Strategiegebrauch oder Transfer) noch eine Herausforderung darstellt (Pickl, 2004; Schmitz, 2001a; Wagner, Schober, Reimann, Atria & Spiel, 2007). Für eine identitätsstiftende Berufsausbildung junger Erwachsener, die durch anwendungsbezogenen und projektorientierten Unterricht seit der Fachschulreform zur Jahrtausendwende geprägt sein sollte, müsste auch – trotz eher gleichbleibender oder abfallender Verläufe von Lernkompetenzen an der Regelschule (vgl. Kap. 4.3) – für die motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen von einem Kompetenzaufbau auszugehen sein. Ein deutlicher Aufbau tiefenorientierter im Vergleich zu oberflächenorientierter Lernkompetenzen wurde speziell an sozialwissenschaftlichen Berufsakademien identifiziert (Wild, 2000; vgl. Abschnitt 4.3.3). Die Zunahme metakognitiver Kompetenzen an der Regelschule war bei Maag Merki und Leutwyler (2006) erkennbar, wenn ein leistungsfordernder und gleichzeitig unterstützender Unterrichtsstil umgesetzt wurde (vgl. Abschnitt 4.3.4).

9.2 Hypothesen

Die Forschungshypothesen stellen gerichtete Alternativhypothesen dar, die einen Kompetenzaufbau berufsrelevanter personaler und interpersonaler Kompetenzen sowie der Lernkompetenzen im Verlauf der Fachschulausbildung annehmen.¹ Diese werden gegen Nullhypothesen getestet, die von einer gleichen Ausprägung überfachlicher Kompetenzen zu Beginn und gegen Ende des schulischen Ausbildungsabschnitts ausgehen (Hypothesen 1 bis 3). Aus curricularer Perspektive und aus der Perspektive selbstregulierten Lernens gilt dem Aufbau tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen eine besondere Aufmerksamkeit (Hypothese 4).

Hypothese 1: Die personalen und interpersonalen Kompetenzen am Ende der schulischen Ausbildungsphase sind zumeist deutlich höher ausgeprägt als zu Ausbildungsbeginn.

¹ Allein für eine der 21 untersuchten überfachlichen Kompetenzen, für *Externale Motivation*, wird ein Kompetenzabbau erwartet, was im Zusammenhang der globalen Betrachtung aller Hypothesen nicht extra aufgeführt wird.

Hypothese 2: Die motivationalen und volitionalen Kompetenzen am Ende der schulischen Ausbildungsphase sind zumeist deutlich höher ausgeprägt als zu Ausbildungsbeginn.

Hypothese 3: Die kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen am Ende der schulischen Ausbildungsphase sind zumeist deutlich höher ausgeprägt als zu Ausbildungsbeginn.

Hypothese 4: Der Aufbau tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen fällt zumeist deutlicher aus als der Aufbau oberflächenorientierter Lernkompetenzen.

Der Fokus auf eine *deutlich höhere Ausprägung* in der Formulierung der Hypothesen verweist auf die Notwendigkeit praktisch bedeutsamer Effekte, um diese – ohne Vergleichsgruppe – auf die Ausbildung zurückführen zu können (zur Festlegung von Effektstärken bei Evaluationen pädagogischer Maßnahmen z.B. Köller, 2009).

Teilmodell 2 in Abbildung 9.1. bildet den angenommenen Kompetenzaufbau während der ersten beiden Ausbildungsjahre grafisch ab.

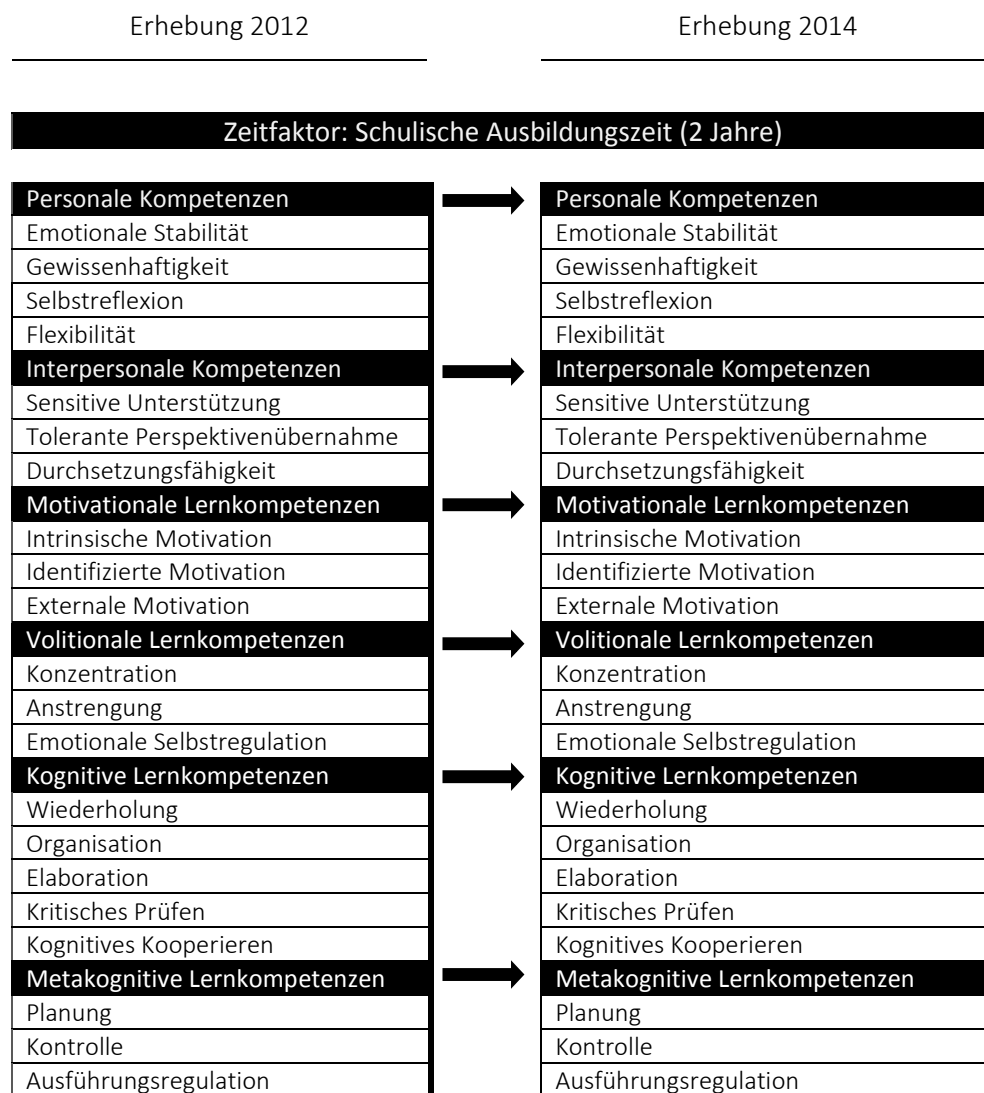


Abbildung 9.1: Teilmodell 2

9.3 Methodisches Vorgehen

9.3.1 Stichprobe

Die Analysen von Teilstudie 2 basieren auf Daten zur Selbsteinschätzung überfachlicher Kompetenzen von 369 Fachschülerinnen und Fachschülern, die zum Erhebungszeitpunkt 1 im Herbst 2012, ca. zwei Monate nach Beginn der schulischen Ausbildungsphase, und zum Erhebungszeitpunkt 2 im Frühjahr 2014, ca. vier Monate vor Ende der schulischen Ausbildungsphase, befragt worden waren. Zwischen den beiden Datenerhebungen liegt in der Vollzeitausbildung ein schulischer Ausbildungszeitraum von eineinhalb Jahren, in denen die Schülerinnen und Schüler aber auch Praktika im Gesamtumfang von 12 Wochen in mindestens zwei Tätigkeitsfeldern absolviert haben. In der Teilstichprobe von 39 Fachschülerinnen und -schülern, die die Ausbildung in Teilzeit absolvieren, liegt der schulische Ausbildungszeitraum bei ca. der Hälfte der Unterrichtsstunden, dauert aber drei Jahre. Diese Stichprobe wird im Folgenden als *Längsschnittstichprobe I* bezeichnet.

An sechs Fachschulen in Rheinland-Pfalz (N = 310; 84 %) und im Saarland (N = 59; 16 %) absolvierten 330 der Befragten (89,4 %) eine dreijährige Vollzeitausbildung, 39 (10,5 %) eine dreijährige Teilzeitausbildung. 167 der Befragten (45,3 %) absolvierten eine Ausbildung bei einem öffentlichen Träger, 202 (54,7 %) bei einem kirchlichen Träger. In der Untersuchungsgruppe waren 319 Frauen (86,4 %), 50 Männer (13,6 %). 217 der Fachschülerinnen und -schüler (58,8 %) waren zu Ausbildungsbeginn 2012 zwischen 16 und 20 Jahre alt, 96 (26 %) zwischen 21 und 25 Jahren und 56 (15,2 %) 26 Jahre oder älter. 128 Personen (34,7 %) gaben als schulische Eingangsqualifikation den Sekundarabschluss I, 170 (46,1 %) das Fachabitur und 61 (16,5 %) das allgemeine Abitur an (fehlende und sonstige Angaben: 6 Personen, 1,6 %). In Abschnitt 7.3.2 kann die Längsschnittstichprobe I mit den anderen Teilstichproben der Gesamtstudie verglichen werden.

9.3.2 Skalen überfachlicher Kompetenzen

In die Analyse werden 21 überfachliche Kompetenzdimensionen einbezogen. Die Erhebung zu den beiden Messzeitpunkten erfolgte mittels der Skalen, die nach der explorativen Faktorenanalyse mit dem Datensatz 2012 gewonnen und dann 2014 erneut dargeboten wurden. Die Skalenbildung erfolgte ohne Ergänzungssitems (vgl. Anhang 8-10). Die Skalen werden in Kapitel 8.3.2 als Fragebogenversion 2 (im Konstruktionsprozess allerdings nicht mit nur einer, sondern mit zwei Skalen für Kontrolle) beschrieben, sind in den Anhängen 9-1 bis 9-6 dokumentiert und werden im Folgenden als *Längsschnittskalen* bezeichnet. Alle Skalenratings erfolgen sechsstufig und sind an den Polen sprachlich unterstützt (*trifft überhaupt nicht zu* versus *trifft in besonderem Maße zu*).

Die Reliabilitätsmaße der 21 Längsschnittskalen aus dem Konstruktionsprozess sind niedriger als die internen Konsistenzen der vorläufigen Endversion der Fragebogenmodule (vgl. Teilstudie 1 in Kap. 8), liegen aber in einem für Forschungszwecke sehr akzeptablen Bereich zwischen $\alpha = 0,64$ und $\alpha = 0,87$. In der folgenden Darstellung der Skalen bezieht sich der erste Wert für die interne Konsistenz auf die Daten 2012, der zweite auf die Daten 2014.

Als Beispielitems sind die trennschärfsten Items aus den Explorativen Faktorenanalysen am Datensatz 2012 aufgeführt. Die Quellenangaben zu den Items finden sich in den Anhängen 9-1 bis 9-6.

Personale und interpersonale Kompetenzen

In die Analysen werden die personalen Kompetenzen *Emotionale Stabilität* (4 Items; $\alpha = 0,64 / 0,64$); „Es kommt vor, dass sich meine Stimmung von Tag zu Tag ändert.“ [invers]), *Gewissenhaftigkeit* (5 Items; $\alpha = 0,73 / 0,70$; „Meine Aufgaben für die Schule erledige ich immer ganz genau.“), *Selbstreflexion* (6 Items; $\alpha = 0,65 / 0,68$; „Im Nachhinein denke ich über Reaktionen meinerseits nach und überlege, ob ich mich auch anders hätte verhalten können.“) und *Flexibilität* (4 Items; $\alpha = 0,72 / 0,75$; „Ich habe bei Gruppenarbeiten und Referaten viele Einfälle, wie man das Thema angehen könnte.“) einbezogen. Die Skalen für interpersonale Kompetenzen lauten: *Sensitive Unterstützung* (8 Items; $\alpha = 0,84 / 0,85$; „Hat jemand aus der Klasse Schwierigkeiten oder Probleme, kann er mit mir darüber sprechen.“), *Tolerante Perspektivenübernahme* (7 Items; $\alpha = 0,77 / 0,78$; „Ich versuche andere besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte.“) und *Durchsetzungsfähigkeit* (6 Items; $\alpha = 0,78 / 0,78$; „In Entscheidungssituationen gelingt es mir, die anderen für meine Vorstellungen zu gewinnen.“).

Motivationale und volitionale Lernkompetenzen

Drei Motivationsstufen gehen in die statistischen Analysen ein: *Intrinsische Motivation* (5 Items; $\alpha = 0,78 / 0,81$; „Ich freue mich auf den Unterricht, weil ich mehr lernen möchte.“), *Identifizierte Motivation* (7 Items; $\alpha = 0,74 / 0,68$; „Wenn ich lerne, kann ich meine späteren beruflichen Möglichkeiten verbessern.“) und *Externale Motivation* (8 Items; $\alpha = 0,74 / 0,80$; „Ich bin beunruhigt, wenn ich an die Anforderungen denke, die in der Ausbildung auf mich zukommen.“). Als volitionale Kompetenzen wurden untersucht: *Anstrengung* (6 Items; $\alpha = 0,81 / 0,83$; „Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, eine Leistungsüberprüfung gut bestehen zu können.“), *Konzentration* (4 Items; $\alpha = 0,84 / 0,86$; „Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.“ [invers]) und *Emotionale Selbstregulation* (4 Items; $\alpha = 0,69 / 0,77$; „Nach einer Unterbrechung finde ich problemlos zu einer konzentrierten Arbeitsweise zurück.“).

Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

Fünf kognitive Lernkompetenzen werden auf ihre Veränderung hin überprüft: *Wiederholung* (4 Items, $\alpha = 0,73 / 0,74$; „Ich lerne Regeln, Fachbegriffe und Definitionen auswendig.“), *Organisation* (5 Items; $\alpha = 0,76 / 0,83$; „Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt“), *Elaboration* (6 Items; $\alpha = 0,80 / 0,83$; „Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.“), *Kritisches Prüfen* (6 Items; $\alpha = 0,79 / 0,83$; „Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten nach.“), *Kognitives Kooperieren* (7 Items; $\alpha = 0,87 / 0,84$; „Wenn wir über den Lernstoff in der Lerngruppe sprechen, prägt er sich besser ein.“). Als metakognitive Lernkompetenzen gehen *Planung* (6 Items; $\alpha = 0,82 / 0,85$; „Ich plane, wie ich beim Lernen vorge-

he.“), *Kontrolle* (7 Items; $\alpha = 0,72 / 0,74$; „Ich überprüfe nach dem Lernen, ob ich alles kann.“) und *Ausführungsregulation* (3 Items; $\alpha = 0,66 / 0,74$; „Wenn mir eine bestimmte Textstelle verworren und unklar erscheint, gehe ich sie noch einmal langsam durch.“) in die Analysen ein.

9.3.3 Statistische Analysen

Die signifikanzstatistischen Entscheidungen erfolgen auf der Grundlage der Ergebnisse von t-Tests für abhängige Stichproben. Obwohl diese Verfahren bei großer Stichprobe robust gegen Verletzungen der Voraussetzungen sind, wird die Normalverteilung der Mittelwertdifferenzen durch die Inspektion der Histogramme überprüft und in Anlage 9-7 dokumentiert (vgl. Bühner & Ziegler, 2009) sowie positive Korrelationen der Messreihen sichergestellt (vgl. Bortz & Schuster, 2010).

Als Effektstärkemaß wird d_z als Quotient des Mittelwerts der Differenz zweier Messungen und der Streuung der Differenz ermittelt (nach Cohen, 1988, dargestellt in Rasch et al., 2010, S. 7). Aufgrund fehlender Konventionen für die Interpretation des Effektstärkenmaßes d_z werden zur Entscheidung über Hypothesen im Bedarfsfall noch alternative Bestimmungen der Effektstärke herangezogen (zur Bedeutung der Angabe von Effektstärken siehe Rost, 2007; Wolf, 2006). In den deskriptiven Analysen wird die *absolute Effektstärke* (aES) bestimmt und in Anlehnung an Lind (2010) werden Mittelwertdifferenzen, die 10 % der Skala (d.h. eine absolute Effektstärke $aES = 0,6$) ausmachen als *sehr deutlicher Effekt* bezeichnet und 5% (hier: $aES = 0,30$) als *deutlicher Effekt*. Bühner und Ziegler (2010) schlagen zur Verbesserung der Entscheidung vor, bei ungefähr gleichen Varianzen die (abhängigen) Messreihen als unabhängige Stichproben zu betrachten, die Mittelwertdifferenz an der gepoolten Standardabweichung zu standardisieren und das Effektstärkemaß gemäß der Konventionen zu interpretieren, wonach $d = 0,2$ als kleiner Effekt, $d = 0,5$ als mittlerer Effekt und $d = 0,8$ als großer Effekt klassifiziert werden.

Die Fragestellung und der unerforschte Gegenstandsbereich der Studie erforderten den Einbezug einer großen Anzahl von Kompetenzindikatoren. Multiples Testen stößt methodisch auf das Problem, dass sich in Abhängigkeit von der Anzahl der Signifikanztests in einer Stichprobe die Wahrscheinlichkeit für Fehlentscheidungen drastisch erhöht. Unter den möglichen Lösungen für die Alpha-Fehler-Kumulierung beim multiplen Testen wird die vorliegende Teilstudie 2 als separate Studie innerhalb der Gesamtstudie betrachtet (Rost, 2007). Die Adjustierung des Alpha-Niveaus erfolgt konservativ nach Bonferroni (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Auch bei einem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,05 / 21 = 0,002$ können mittlere Effekte mit einer Teststärke von 80 % bei einer Stichprobe von 60 Personen, kleine Effekte mit einer Stichprobe von 351 Personen nachgewiesen werden (Erdfelder, Faul, Buchner & Cüpper, 2010). Alternativen zum multiplen Testen mit t-Tests wie z.B. Mittelwertvergleiche mit Sekundärfaktoren oder multivariate Varianzanalysen (Bortz & Schuster, 2010; Rost, 2007) führen zu allgemeinen Aussagen, die sich wenig eignen, den unbekannten Forschungsgegenstand zu erhellen. Des Weiteren sind sie nur bei hoch korrelierten Skalen sinnvoll, die in Bezug auf die Kompetenzbereiche nicht vorliegen (vgl. Kap. 8.4.8).

Alle statistischen Analysen in Teilstudie 2 erfolgten mit SPSS 21 und mit G*Power 3.1.7 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007).

9.4 Beschreibung und Testung von Kompetenzveränderungen

Die folgende Ergebnisdarstellung erfolgt zunächst für personale und interpersonale Kompetenzen (Modul 1), zweitens für motivationale und volitionale Lernkompetenzen (Module 2) sowie drittens für kognitive und die metakognitiven Lernkompetenzen (Modul 3).

9.4.1 Personale und interpersonale Kompetenzen

Abbildung 9.2 gibt einen Überblick über die Ausprägung der personalen und interpersonalen Kompetenzen zu den beiden Messzeitpunkten zu Beginn der Ausbildung (2012) und gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase (2014).

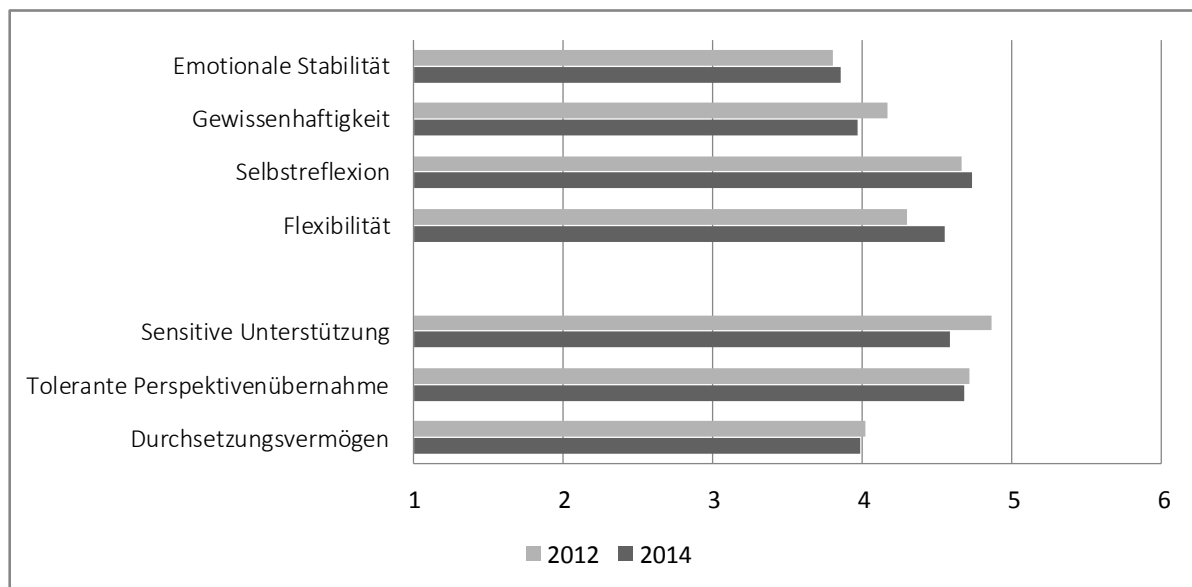


Abbildung 9.2: Ausprägung personaler und interpersonalen Kompetenzen 2012 und 2014

Alle Ausprägungen personaler oder interpersonalen Kompetenzen lagen in der Selbstwahrnehmung über dem theoretischen Durchschnitt, wobei *Selbstreflexion*, *Flexibilität*, *Sensitive Unterstützung* und *Tolerante Perspektivenübernahme* auf einer sechsstufigen Skala zu beiden Messzeitpunkten sogar Mittelwerte zwischen 4 und 5 erreichten.

Tabelle 9.1: Personale und interpersonale Kompetenzen 2012 und 2014

Kompetenzen	MZP	N	AM	SD	r_{12}	aES
Emotionale Stabilität	2012	361	3,80	1,00	0,56	+ 0,05
	2014	361	3,85	1,01		
Gewissenhaftigkeit	2012	357	4,17	0,83	0,67	- 0,20
	2014	357	3,97	0,86		

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Kompetenzen	MZP	N	AM	SD	r_{12}	aES
Selbstreflexion	2012	357	4,66	0,69	0,54	+ 0,07
	2014	357	4,73	0,70		
Flexibilität	2012	359	4,30	0,75	0,61	+ 0,25
	2014	359	4,55	0,71		
Sensitive Unterstützung	2012	354	4,86	0,66	0,58	- 0,28
	2014	354	4,58	0,77		
Tolerante Perspektivenübernahme	2012	357	4,71	0,60	0,60	- 0,03
	2014	357	4,68	0,61		
Durchsetzungsfähigkeit	2012	357	4,02	0,74	0,66	- 0,04
	2014	357	3,98	0,78		

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. r_{12} = Korrelation zwischen den Messwerten zu Messzeitpunkt 1 (2012) und Messzeitpunkt 2 (2014). aES = absolute Effektstärke als Mittelwertdifferenz, ermittelt über $AM_{2014} - AM_{2012}$.

Die Differenzen der Mittelwerte 2012 und 2014 in den sieben erhobenen Kompetenzen fielen zwischen + 0,25 und - 0,28 aus, d.h. die Kompetenzveränderungen im Verlauf der schulischen Ausbildungsphase zeigten teilweise in die erwartete Richtung und signalisierten einen Kompetenzzuwachs, zeigten teilweise aber auch in die nicht erwartete Richtung eines Kompetenzabfalls. Die größten Mittelwertdifferenzen ergaben sich bei den personalen Kompetenzen *Gewissenhaftigkeit* und *Flexibilität* und bei der interpersonalen Kompetenz *Sensitive Unterstützung* (vgl. Tabelle 9.1). Die Streuungen blieben weitestgehend gleich, d.h. die Fachschülerinnen und -schüler unterschieden sich nach der Ausbildung genauso stark wie vor der Ausbildung (im Fall *Sensitiver Unterstützung* sogar mehr).

Die Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben sind in Tabelle 9.2. zusammengefasst. Die Mittelwertunterschiede dreier personaler und interpersonaler Kompetenzen erlangten statistische Bedeutsamkeit. Dabei nahmen *Gewissenhaftigkeit* und *Sensitive Unterstützung* statistisch bedeutsam ab, *Flexibilität* nahm im Verlauf der schulischen Ausbildungsphase statistisch bedeutsam zu.

Tabelle 9.2: Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für personale und interpersonale Kompetenzen

Kompetenzen	AM _d	T-Wert	df	p-Wert	d _z
Emotionale Stabilität	- 0,06	- 1,147	360	0,126	--
Gewissenhaftigkeit	0,20	5,407	356	< 0,001	0,291
Selbstreflexion	- 0,07	- 1,866	356	0,032	--
Flexibilität	- 0,25	- 7,153	358	< 0,001	0,387
Sensitive Unterstützung	0,27	7,657	353	< 0,001	0,423
Tolerante Perspektivenübernahme	0,03	1,047	356	0,148	--
Durchsetzungsfähigkeit	0,03	0,963	356	0,168	--

Anmerkungen: AM_d = Mittelwertdifferenz, hier ermittelt über $AM_{2012} - AM_{2014}$. Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 21 = 0,002$ bei einseitiger Testung. p-Wert bezieht sich auf einseitige Testung.

Für die statistisch signifikanten Mittelwertunterschiede ergaben sich nach Bühner und Ziegler, (2010) die standardisierten Effektstärken $d = 0,233$ für *Gewissenhaftigkeit*, $d = 0,335$ für *Flexibilität* und $d = 0,379$ für *Sensitive Unterstützung*, was ebenfalls zur Klassifikation als kleine Effekte führt.

9.4.2 Motivationale und volitionale Lernkompetenzen

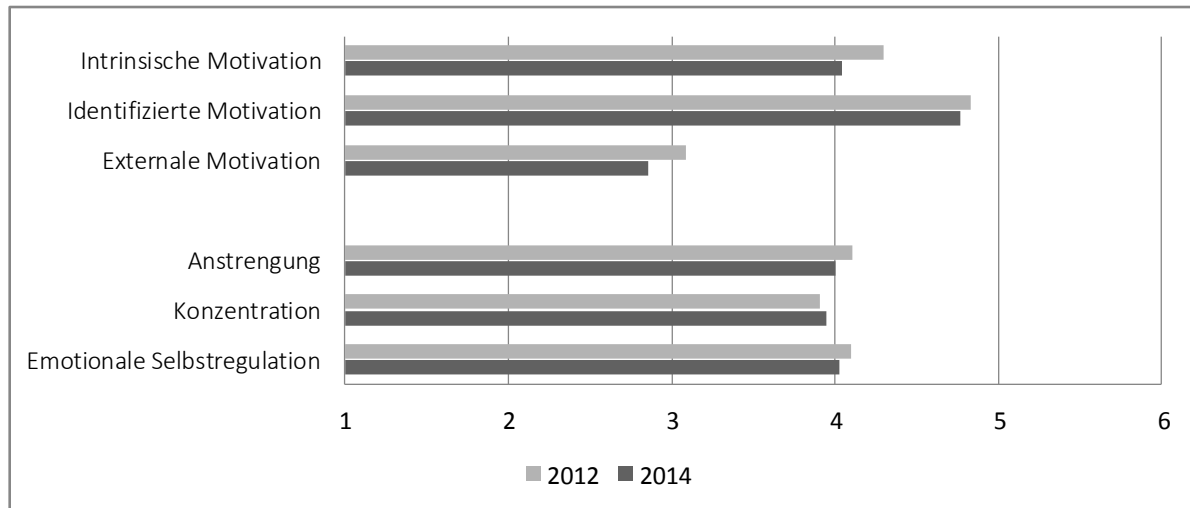


Abbildung 9.3: Ausprägung motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014

Abbildung 9.3 zeigt, dass *Identifizierte Motivation*, d.h. die Übereinstimmung mit den Handlungszielen, die durch die Berufsausbildung vorgegeben sind, im Motivationsgefüge dominierte. Sie war zu beiden Messzeitpunkten deutlich ausgeprägter als *Intrinsische Motivation* oder *Externale Motivation*, die weniger häufig als Beweggrund für das Lernen angegeben wurde. Bis auf *Intrinsische Motivation* lagen die Ausprägungen der drei volitionalen Kompetenzen *Anstrengung*, *Konzentration* und *Emotionale Selbstregulation* zu beiden Messzeitpunkten nur wenig über dem theoretischen Mittelwert.

Tabelle 9.3: Motivationalen und der volitionalen Lernkompetenzen 2012 und 2014

Kompetenzen	MZP	N	AM	SD	r_{12}	aES
Intrinsische Motivation	2012	353	4,30	0,78	0,56	- 0,26
	2014	353	4,04	0,86		
Identifizierte Motivation	2012	359	4,83	0,57	0,48	- 0,06
	2014	359	4,77	0,60		
Externale Motivation	2012	357	3,09	0,78	0,64	- 0,23
	2014	357	2,86	0,93		
Anstrengung	2012	354	4,11	0,89	0,69	- 0,11
	2014	354	4,00	0,93		
Konzentration	2012	351	3,91	1,04	0,58	+ 0,04
	2014	351	3,95	0,71		
Emotionale Selbstregulation	2012	362	4,10	0,73	0,47	- 0,07
	2014	362	4,03	0,85		

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. r_{12} = Korrelation zwischen den Messwerten zu Messzeitpunkt 1 (2012) und Messzeitpunkt 2 (2014). aES = absolute Effektstärke als Mittelwertdifferenz, ermittelt über $AM_{2014} - AM_{2012}$.

Die Differenzen der Mittelwerte 2012 und 2014 fielen zwischen + 0,04 und - 0,26 aus. Bis auf *Konzentration* waren alle Mittelwertdifferenzen negativ, d.h. die Kompetenzen waren zum Ende der schulischen Ausbildungsphase auf der deskriptiven Ebene geringer ausgeprägt als zu Beginn der Ausbildung. Gleichzeitig blieb die Streuung der Messwerte zum zweiten Messzeitpunkt in allen motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen bis auf *Konzentration* gleich oder erhöhte sich sogar.

Die Ergebnisse der inferenzstatistischen Überprüfung sind in Tabelle 9.4 zusammengefasst.

Tabelle 9.4: Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für motivationale und volitionale Lernkompetenzen

Kompetenzen	AM _d	T-Wert	df	p-Wert	d _z
Intrinsische Motivation	0,25	6,116	352	< 0,001	0,337
Identifizierte Motivation	0,07	2,182	358	0,015	
Externale Motivation	0,23	5,928	356	< 0,001	0,311
Anstrengung	0,11	2,904	353	0,002	0,153
Konzentration	- 0,04	- 0,871	350	0,182	
Emotionale Selbstregulation	0,07	1,626	361	0,053	

Anmerkungen: AM_d = Mittelwertdifferenz, hier ermittelt über AM₂₀₁₂ – AM₂₀₁₄. Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 21 = 0,002$ bei einseitiger Testung. p-Wert bezieht sich auf einseitige Testung.

Im thematischen Bereich der motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen waren für *Intrinsische Motivation*, *Externale Motivation* und für *Anstrengung* die Mittelwertunterschiede statistisch signifikant. Der Kompetenzabfall von *Intrinsischer Motivation* und von *Externaler Motivation* erlangte das Ausmaß kleiner Effekte, der Kompetenzzuwachs von *Anstrengung* nicht (alternative Berechnungen nach Bühner und Ziegler (2010): $d = 0,309$ für *Intrinsische Motivation*, $d = 0,270$ für *Externale Motivation* und $d = 0,121$ für *Anstrengung*).

9.4.3 Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

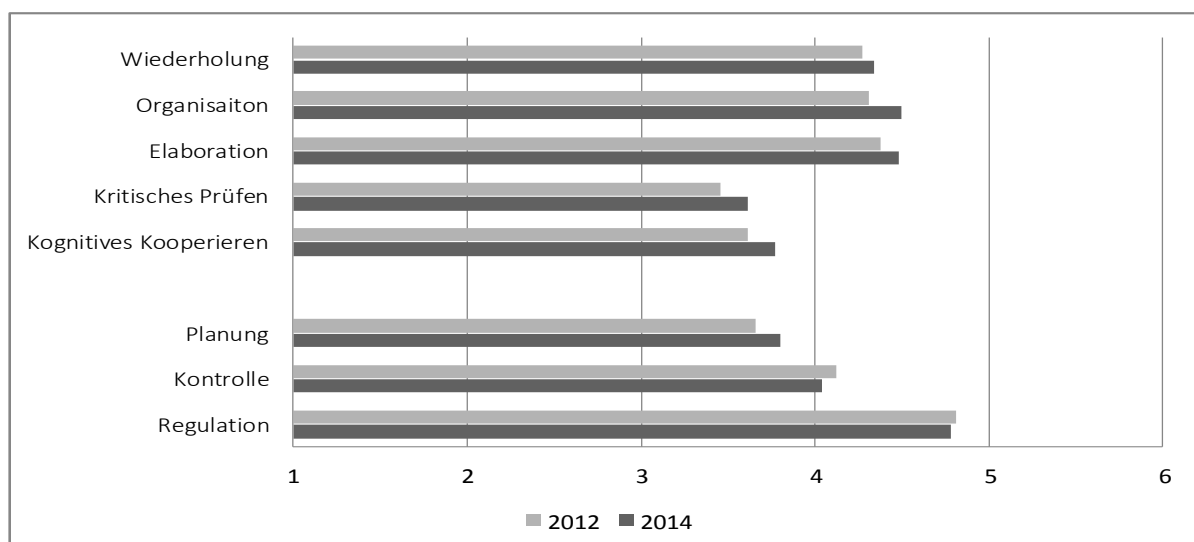


Abbildung 9.4: Ausprägung kognitiver und metakognitiver Kompetenzen 2012 und 2014

Wiederholungs-, Organisations-, Elaborationsstrategien und *Regulation* (i.S. von Ausführungsregulation) zählten zu den am häufigsten im eigenen Lernverhalten wahrgenommenen Verhaltensweisen der befragten Fachschülerinnen und Fachschüler. Abbildung 9.4 zeigt, dass ein Teil der tiefenorientierten und ein Teil der metakognitiven Lernkompetenzen nur als durchschnittlich oder als nur wenig über dem theoretischen Mittelpunkt liegend eingeschätzt werden. Dies gilt für *Kritisches Prüfen*, *Kognitives Kooperieren*, *Planung* und *Kontrolle*.

Tabelle 9.5: Kognitive und metakognitive Lernkompetenzen 2012 und 2014

Kompetenzen	MZP	N	AM	SD	r_{12}	aES
Wiederholung	2012	366	4,27	1,00	0,48	+ 0,07
	2014	366	4,34	0,99		
Organisation	2012	364	4,31	1,00	0,53	+ 0,19
	2014	364	4,50	1,05		
Elaboration	2012	360	4,38	0,86	0,60	+ 0,10
	2014	360	4,48	0,78		
Kritisches Prüfen	2012	360	3,46	0,93	0,54	+ 0,15
	2014	360	3,61	0,91		
Kognitives Kooperieren	2012	355	3,61	1,09	0,46	+ 0,16
	2014	355	3,77	0,95		
Planung	2012	361	3,66	1,04	0,61	+ 0,14
	2014	361	3,80	1,09		
Kontrolle	2012	357	4,12	0,81	0,45	- 0,08
	2014	357	4,04	0,79		
Ausführungsregulation	2012	366	4,81	0,78	0,43	- 0,03
	2014	366	4,78	0,78		

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt. r_{12} = Korrelation zwischen den Messwerten zu Messzeitpunkt 1 (2012) und Messzeitpunkt 2 (2014). aES = absolute Effektstärke als Mittelwertdifferenz, ermittelt über $AM_{2014} - AM_{2012}$.

Alle fünf kognitiven Lernkompetenzen wurden zum Messzeitpunkt 2014, also gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase, als ausgeprägter wahrgenommen als zum Messzeitpunkt 2012 einige Monate nach Beginn der Ausbildung. In Tabelle 9.5 wird deutlich, dass die Mittelwertdifferenzen + 0,19 und + 0,07 variierten, mit den auf der deskriptiven Ebene deutlichsten Zuwächsen bei *Organisation*, *Kritischem Prüfen* und *Kognitivem Kooperieren*. Unter den metakognitiven Kompetenzen lag nur der Mittelwert für *Planung* höher als zu Beginn der Ausbildung. Die Unterschiede zwischen den Fachschülerinnen und Fachschülern vor der Ausbildung, angezeigt über das Streuungsmaß, bleiben auch nach der Ausbildung erhalten. Eine Tendenz zu einer geringeren Streuung zum zweiten Messzeitpunkt zeigte sich bei *Elaboration* und *Kognitivem Kooperieren*.

Tabelle 9.6: Ergebnisse der t-Tests für abhängige Stichproben für kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

Kompetenzen	AM _d	T-Wert	df	p-Wert	d _z
Wiederholung	- 0,08	- 1,413	365	0,079	--
Organisation	- 0,20	- 3,747	363	< 0,001	0,191
Elaboration	- 0,10	- 2,474	359	0,007	--
Kritisches Prüfen	- 0,16	- 3,337	359	0,001	0,170
Kognitives Kooperieren	- 0,16	- 2,835	354	0,003	--
Planung	- 0,14	- 2,749	360	0,003	--
Kontrolle	0,08	1,803	356	0,036	--
Ausführungsregulation	0,03	0,735	365	0,232	--

Anmerkungen: AM_d = Mittelwertdifferenz, hier ermittelt über AM₂₀₁₂ – AM₂₀₁₄. Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 21 = 0,002$ bei einseitiger Testung. p-Wert bezieht sich auf einseitige Testung.

Die statistisch bedeutsamen Mittelwertunterschiede im Sinne eines Kompetenzaufbaus bei den kognitiven Lernkompetenzen *Organisation* und *Kritisches Prüfen* können bei korrigiertem Alpha-Niveau nur mit einer Teststärke von $1-\beta < 0,80$ getestet werden. Die Effektgrößen für beide kognitiven Kompetenzen bleiben zudem unter dem Schwellenwert für kleine Effekte (alternativ berechnet: $d = 0,190$ für *Organisation* und $d = 0,170$ für *Kritisches Prüfen*).

9.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel von Teilstudie 2 war die Überprüfung einer Kompetenzaufbauhypothese, die sich aus persönlichkeits-, sozial- und lernpsychologischen Annahmen, aus empirischen Ergebnissen und aus dem curricularen Auftrag an Fachschulen der Sozialpädagogik ableiten lässt.

Die Ergebnisse in Teilstudie 2 können nun zunächst zu den Vorannahmen über die Veränderung *personaler Kompetenzen und interpersonaler Kompetenzen*, die im Forschungsüberblick in Kapitel 3 zusammengestellt sind, in Beziehung gesetzt werden.

Im Einklang mit den wenigen Untersuchungen zu Persönlichkeitsmerkmalen von Erzieherinnen und Erziehern (Tietze, Lee, Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier & Egert, 2013; Toeppen, 2008; Smidt, 2015) zeigte sich auch in der vorliegenden Studie eine nur durchschnittliche Ausprägung der kontextualisierten personalen Kompetenz *Emotionale Stabilität*, die sich im Verlauf der schulischen Ausbildungsphase nicht veränderte. Dagegen starteten Fachschülerinnen und Fachschüler in die Ausbildung bereits mit einer hohen Fähigkeit zur *Selbstreflexion*, die allerdings insgesamt ebenfalls keine positive Beeinflussung in den darauf folgenden zwei Jahren schulischer Ausbildungszeit erfuhr. Zwei der vier erhobenen personalen Kompetenzen veränderten sich statistisch bedeutsam. So zeigte sich bei der kontextualisierten personalen Kompetenz *Gewissenhaftigkeit* erwartungswidrig ein Kompetenzabbau (kleiner Effekt). Die personale Kompetenz *Flexibilität* im Kontext der Ausbildung stellte die einzige personale Kompetenz dar, für die ein Kompetenzaufbau (kleiner Effekt) beobachtet werden konnte.

Trotz eher erwartungswidriger Ergebnisse bestätigt sich die Annahme, auch im Falle personaler Kompetenzen von einer Veränderbarkeit auszugehen (vgl. Kap. 3.1.2). Allerdings ist nach den Metaanalysen von Roberts, Walton und Viechtbauer (2006) für Emotionale Stabilität im Big-Five-Modell durch allgemeine Einflüsse in der Altersgruppe eine Erhöhung zu erwarten. Smidt (2015) findet sehr hohe Werte für Gewissenhaftigkeit bei Fachschulausgebildeten. Beide Ergebnisse stimmen nicht mit den Ergebnissen von Teilstudie 1 übereinstimmen.

Interpersonale Kompetenz als „Fähigkeit, durchsetzungs- und beziehungsfähig zu sein“ (Asendorpf, 2007, S. 211), hat im Falle angehender Erzieherinnen und Erzieher eine deutliche Akzentsetzung. Die beziehungsstiftenden, im alltäglichen Sprachgebrauch *sozialen* Kompetenzen *Sensitive Unterstützung* und *Tolerante Perspektivenübernahme* waren in der Selbsteinschätzung der Fachschülerinnen und -schüler unverkennbar überdurchschnittlich ausgeprägt. Hier zeigt sich nun eine Parallele zu den aktuellen Ergebnissen von Smidt (2015), der für *Sensitivität* im Fünf-Faktoren-Modell sehr hohe Ausprägungen bei angehenden Erzieherinnen und Erziehern feststellen konnte. Die zweite Komponente interpersonaler Kompetenzen, die auf das Verfolgen eigener Interessen bezogene *Durchsetzungsfähigkeit*, war deutlich weniger ausgeprägt. Im Verlauf der Ausbildungszeit veränderten sich die drei erhobenen interpersonalen Kompetenzen nicht im Sinne der Erwartungen. Zwischen dem Beginn und dem Ende der schulischen Ausbildungsphase nahm die *Sensitive Unterstützung* sogar im Ausmaß kleiner Effekte statistisch bedeutsam ab.

Die heterogene Ausbildungsgruppe an Fachschulen unterschied sich nach der schulischen Ausbildungsphase nicht nur in allen personalen, sondern auch in allen interpersonalen Kompetenzen gleich stark (im Falle *Sensitiver Unterstützung* sogar mehr), was für eine Professionalisierung nicht wünschenswert ist.

Aufgrund einer fehlenden Vergleichsgruppe – für Evaluationsstudien im schulischen Bereich unvermeidbar oder unterschiedlich schwierig herzustellen (Köller, 2009) – empfiehlt sich die Annahme von Ausbildungseffekten nur für den Fall, dass sich mittlere Effekte aufzeigen lassen. Dies war für kontextualisierte *Flexibilität*, der einzigen personalen Kompetenz mit einem statistisch signifikanten *Kompetenzaufbau*, nicht der Fall. Alle anderen personalen und interpersonalen Kompetenzen veränderten sich nicht statistisch signifikant oder zeigen sogar einen Kompetenzabbau an. Es wurden in Bezug auf Hypothese 1 die Nullhypothese beibehalten.

Ergebnis 1: Die Ausprägungen personaler und interpersonaler Kompetenzen zu Beginn und am Ende der schulischen Ausbildungsphase unterscheiden sich nicht.

Aus längsschnittlichen Erhebungen zu *motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen* ließ sich nicht die Annahme eines Kompetenzzuwachses während der Ausbildungszeit ableiten (Maag Merki & Leutwyler, 2006; Messmann & Mulder, 2009; Müller & Palekcic, 2005; Nüesch & Metzger, 2010; Schiefele, 2009; Satow & Schwarzer, 2003). Für die curricular abgeleitete Annahme, dass sich eine konstruktivistische Didaktik, die sich auf der Grundlage der Fachschulreform ergeben müsste, positiv auf motivationale oder volitionale Lernkompetenzen auswirkt, sprachen die empirischen Daten der Teilstudie 2 nicht. Auch an der sozialpädagogischen Fachschule kam es zu einer partiellen Demotivierung mit ungünstigen Veränderungen

bei *Intrinsischer Motivation*. Die Abnahme *Externaler Motivation* ist positiv zu bewerten. Beide Veränderungen waren statistisch signifikant, ließen aber nur kleine Effekte annehmen. Wie auch in anderen Studien (Buff, 2001; Müller et al., 2007; Müller & Palekcic, 2005; Thomas & Müller, 2011) stellte *Identifizierte Motivation* für Fachschülerinnen und -schüler den wichtigsten Antrieb zum Lernen dar, die Ausprägung zu Beginn und am Ende der schulischen Ausbildungsphase blieb aber gleich.

Alle untersuchten volitionalen Kompetenzen erlangten moderate Ausprägungen über dem theoretischen Durchschnitt, ein Ergebnis, das für die Alters-, aber auch für die Ausbildungsgruppe nicht überrascht (Maag Merki & Leutwyler, 2006; Toeppen, 2008). *Konzentration* und *Emotionale Selbstregulation* unterschieden sich zu Beginn und gegen Ende der ersten beiden Ausbildungsjahre statistisch nicht bedeutsam. Die Fähigkeit, *Anstrengung* aufzubringen, ließ im Verlauf der ersten beiden Ausbildungsjahre nach, der statistisch signifikante Mittelwertunterschied konnte aber nicht als kleiner Effekt eingestuft werden.

Ein Ausbildungseffekt als wünschenswerte Minimierung von Unterschieden in den Kompetenzunterschieden zwischen Fachschülerinnen und -schülern zeigte sich auch bei den motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen nicht.

Um die Wirkungen der Ausbildung auf das motivationale Gefüge der Fachschülerinnen und Fachschüler interpretieren zu können, bedarf es noch einer genaueren Überprüfung. Zum einen ist die Ausbildung als dreijähriges ‚Treatment‘ nur in seiner Oberflächenstruktur (Dauer, Ausbildungsphasen, Curricula) bekannt und ist in seiner Tiefenstruktur (z.B. pädagogische Qualität) nicht beschrieben. Hierzu können genauere Analysen der Wahrnehmung der konkreten Unterrichtspraxis seitens der Fachschülerinnen und Fachschüler hilfreich sein, die im Rahmen der Selbstbestimmungstheorie mit den Motivstufen und der Motiventwicklung in der Ausbildungszeit in Beziehung gesetzt werden können (siehe Teilstudie 4 in Kap. 11).

Auch im Falle motivationaler und volitionaler Kompetenzen musste die Nullhypothese beibehalten werden, da sich eine gleichbleibende Ausprägung oder ein Kompetenzabfall zeigt. Selbst bei dem positiv zu bewertenden Abbau *Externaler Motivation* handelte es sich nur um einen kleinen Effekt.

Ergebnis 2: Die Ausprägungen motivationaler und volitionaler Kompetenzen zu Beginn und am Ende der schulischen Ausbildungsphase unterscheiden sich nicht.

In Bezug auf die *kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen* ergab sich folgendes Bild. Mit Mittelwerten zwischen 4 und 5 bei einem sechsstufigen Rating wurden die kognitiven Lernkompetenzen *Wiederholung*, *Organisation* und *Elaboration* und die metakognitive Lernkompetenz der *Ausführungsregulation* zu beiden Erhebungszeitpunkten von den Fachschülerinnen und Fachschülern am häufigsten beim eigenen Lernen wahrgenommenen. Sechs der erhobenen kognitiven oder metakognitiven Kompetenzen, nämlich *Wiederholung*, *Elaboration*, *Kognitives Kooperieren*, *Planung*, *Kontrolle* und *Ausführungsregulation*, veränderten sich während der schulischen Ausbildungsphase nicht. Die kognitiven Lernkompetenzen *Organisation* und *Kritisches Prüfen* zeigten dagegen auch bei korrigiertem Alpha-Niveau eine statistisch bedeutsam höhere Ausprägung am Ende der Fachschulzeit. Alle Effekte lagen aber unter dem Schwellenwert für kleine Effekte.

Im Gegensatz zu den bislang besprochenen Kompetenzbereichen wiesen die Veränderungen der kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen alle in die erwartete Richtung, erlangten allerdings keine statistische oder praktische Bedeutsamkeit. Es gelang auch nicht, Unterschiede in kognitiven oder metakognitiven Lernkompetenzen, die zu Beginn der Ausbildung bestanden, nennenswert zu nivellieren. Trotz Fachschulreform, offener Unterrichtsformen, des stärkeren Einbezugs von Kooperationslernen blieben praktisch bedeutsame Effekte auf Komponenten selbsttätigen Lernens aus. Dies ist vorrangig in Bezug auf die Lernkompetenzen *Kritisches Prüfen*, *Kognitives Kooperieren*, *Planung* und *Kontrolle* bedauerlich, weil diese Kompetenzen auch am Ende der Ausbildung nur eine mittlere Ausprägung erlangten. Auch die Ergebnisse von Wild (2000), der im Verlauf der Ausbildung an Berufsakademien der Fachrichtung Sozialwesen einen Zuwachs tiefenorientierten und eine Abnahme oberflächenorientierten Lernens fand, zeigten sich in der Tendenz für die tiefenorientierten Lernkompetenzen *Organisation*, *Elaboration*, *Kritisches Prüfen* und *Kognitives Kooperieren* sowie für die metakognitiven Lernkompetenz *Planung*. Die Zuwächse waren allerdings entweder statistisch nicht abzusichern oder praktisch sehr unbedeutsam.

Die Alternativhypothesen 3 und 4 in Bezug auf kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen konnte vor dem Hintergrund der inferenzstatistischen Ergebnisse keine Gültigkeit erlangen. Deshalb wurden im Falle der Hypothesen 3 und 4 die Nullhypothesen beibehalten.

Ergebnis 3: Die Ausprägungen kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen zu Beginn und am Ende der schulischen Ausbildungsphase unterscheiden sich nicht.

Ergebnis 4: Die Ausprägungen tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen zu Beginn und am Ende der schulischen Ausbildungsphase unterscheiden sich nicht.

Für eine weitere Diskussion der Ergebnisse aus Teilstudie 2 wird auf die Gesamtdiskussion, besonders auf Kapitel 13.3.2, verwiesen.

10 Teilstudie 3: Einflüsse auf überfachliche Kompetenzen und ihre Veränderung

Während in der soeben dargestellten Teilstudie 2 die gesamte Längsschnittstichprobe der 369 Fachschülerinnen und Fachschüler als Analyseeinheit untersucht wurde, richtet sich das Forschungsinteresse in Teilstudie 3 nun auf die Frage, ob für einzelne Teilstichproben Unterschiede in der Kompetenzausprägung und in den Kompetenzveränderungen während der schulischen Ausbildungsphase erwartet werden können. Ziel der Teilstudie 3 stellt also eine systematische Bedingungsanalyse dar.

In Kapitel 10.1. werden Befunde aus der aktuellen Forschungsliteratur zur Erzieherausbildung aus Kapitel 6 genutzt, um die Bedeutung der angenommenen Einflussvariablen zusammenzufassen und in Kapitel 10.2 zu einer begründeten Ableitung der Hypothesen zu kommen. Nach der Darstellung methodischer Überlegungen in Kapitel 10.3 werden die Ergebnisse von Teilstudie 3 in Kapitel 10.4 getrennt für die untersuchten Einflussvariablen dargestellt sowie in Kapitel 10.5 vor dem Hintergrund von Forschungsergebnissen und curricularen Vorgaben ergebnisnah eingeordnet.

10.1 Forschungsfragen und Theoriebezug

Die Analyse der wenigen Forschungsarbeiten zur Ausbildung und zur Berufstätigkeit von Erzieherinnen und Erziehern in Kapitel 5 rückte einzelne Merkmale von Fachschülerinnen und Fachschülern sowie einzelne Merkmale der Ausbildungsstätten in den Vordergrund, von denen begründet ein Einfluss auf die Veränderungen überfachlicher Kompetenzen angenommen werden kann. Vor diesem Hintergrund werden als distale Personmerkmale die *Geschlechtszugehörigkeit*, das *Lebensalter*, in dem die Ausbildung absolviert wird, und der vor der Ausbildung erlangte *Schulabschluss* als wichtig erachtet. Berücksichtigte distale Merkmale der Lernumwelt Fachschule sind die *Schulträgerschaft*, die *Schulform* und die Art des *Curriculums*. Die folgende Ableitung differentieller Ergebniserwartungen soll verdeutlichen, dass eine Wirkung der einbezogenen Variablen für einzelne Kompetenzbereiche eher angenommen werden kann als für andere.

Die *Geschlechtszugehörigkeit* stellt in einem traditionellen Frauenberuf eine interessante Einflussvariable dar, die über die generelle Bedeutung in psychologischen Studien hinausgeht (vgl. Kap. 5.1.1). Die Auswirkungen eines zunehmend höheren Anteils an Männern im Beruf wird im Spannungsfeld sozialisationstheoretischer und gleichstellungstheoretischer Theorien diskutiert (Rose & Stibane, 2013; Keil, Pasternack & Thielemann, 2012), was in Teilstudie 3 durch einen Fokus auf die Untersuchung personaler und interpersonaler Kompetenzen aufgegriffen werden soll. Dabei bleibt zunächst offen, ob die empirisch immer wieder festgestellten Geschlechtsunterschiede in *Gewissenhaftigkeit*, *Empathie* und *Prosozialität* zugunsten der Frauen und in *Emotionaler Stabilität* und *Durchsetzungsfähigkeit* zugunsten der Männer (vgl. Kap. 3.3. und 3.4; Athenstaedt & Alfermann, 2011, Costa, Terracciano & McCrae, 2001; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012) sich in der Untersuchungsgruppe der angehenden Erzieherinnen und Erzieher und im Falle *kontextualisierter* Kompetenzen ebenfalls finden lassen. Nach den aktuellen Ergebnissen von Smidt und Roux (2015a) trifft dies in

der Ausbildungsgruppe zumindest für die Big-Five-Faktoren *Gewissenhaftigkeit* und *Emotionale Stabilität* zu. Der curriculare Auftrag, zu einer professionellen Geschlechterrollenflexibilisierung beizutragen, was als Querschnittskompetenz in modernen Lehrplänen verankert ist (Cremers & Krabel, 2012a), lässt eine Angleichung der Ausprägungen in kontextualisierten personalen und interpersonalen Kompetenzen während der Ausbildungszeit eher erwarten als eine Vergrößerung der möglicherweise zu Ausbildungsbeginn bestehenden Geschlechtsunterschiede.

Der Einbezug des *Lebensalters* als Merkmal der Lernenden ergibt sich aus zweierlei Gründen. Zum einen ist die Altersspanne in den Ausbildungsklassen sehr hoch. Die Fachschülerinnen und -schüler in der Teilstudie 3 zugrunde liegenden Längsschnittstichprobe I sind zu Ausbildungsbeginn im Durchschnitt knapp 22 Jahre alt, wobei die Altersspanne von 17 Jahren bis zu 48 Jahren reicht. Alterseffekte werden in lernpsychologischen Studien aufgrund alters homogener Klassenstufen selten untersucht, so dass das hier verfolgte Forschungsinteresse weniger aus empirischen Studien abgeleitet werden kann, sondern aus Beobachtungen im Fachschulunterricht resultiert: Mit zunehmendem Lebensalter der Schülerinnen und Schüler sind (andauernd) höhere Ausprägungen selbstbestimmter motivationaler Kompetenzen und volitionaler Lernkompetenzen anzunehmen. Zum anderen macht die Untersuchung von Alterseffekten Sinn, weil es sich um eine potentielle Störgröße bei der Untersuchung einzelner Strukturmerkmale der Ausbildung handelt. So sind Fachschülerinnen und Fachschüler in Teilzeitausbildung in der Regel deutlich älter als Fachschülerinnen und Fachschüler in Vollzeitausbildung (Alter zu Ausbildungsbeginn in Längsschnittstichprobe I: 31 Jahre versus 21 Jahre). Die deskriptive Untersuchung der Auswirkungen des Lebensalters ermöglicht auch, allgemeine Entwicklungseffekte bei den personalen und interpersonalen Kompetenzen abzuschätzen und sie zur Interpretation der Ergebnisse in Teilstudie 2 zu nutzen (vgl. Kap. 3.1.2).

In der Erzieherausbildung treffen nicht nur Fachschülerinnen und Fachschüler aus unterschiedlichen Altersgruppen, sondern auch mit unterschiedlichen *Schulabschlüssen*, und zwar mit Sekundarabschluss I, Fachabitur oder Abitur zusammen (vgl. Kap. 5.1.2). Unterschiedliche Schulabschlüsse legen empirisch begründet die Annahme einer unterschiedlichen Nutzung oberflächen- und tiefenorientierter Lernkompetenzen nahe (Artelt, Demmrich & Baumert, 2001), weshalb in Teilstudie 3 die Auswirkungen des vorherigen Schulabschlusses auf kognitive und metakognitive Lernkompetenzen untersucht werden. Die gemeinsame Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit den drei verschiedenen Schulabschlüssen lässt eine Angleichung im Verlauf der schulischen Ausbildungsphase erwarten.

Die *Schulträgerschaft* und damit einhergehende Unterschiede in den räumlichen und personellen Strukturen lassen Unterschiede in der Ergebnisqualität zugunsten der Schulen in privater Trägerschaft annehmen (vgl. dazu Kap. 5.2.1). Aufgrund personalisierter Aufnahmeverfahren, kleiner Schulen und Klassen sowie einer Ausrichtung des Schulklimas an einem christlichen Menschenbild ist anzunehmen, dass sich nicht nur Selektionseffekte im Bereich der personalen und interpersonalen Kompetenzen, sondern auch ausbildungsbedingte Unterschiede zum zweiten Messzeitpunkt zugunsten der Schulen in kirchlicher Trägerschaft zeigen müssten. Wenn die Schulträgerschaft tatsächlich in die Analyse von Ausbildungsbedingungen einbezogen wurde, dann musste Fachschulen in kirchlicher Trägerschaft im Vergleich zu Fach-

schulen in öffentlicher Trägerschaft eine höhere Ausbildungsqualität zugesprochen werden (Dippelhofer-Stiem, 1999a, 1999b, 2001).

Als zweites Lernkontextmerkmal kann die *Schulform* untersucht werden (vgl. Kap. 5.2.2). Teilzeitausbildungen (in dualer Form) verbinden Unterricht an der Fachschule mit einer Anstellung in einer sozialen Einrichtung. Im Gegensatz zu Vollzeitausbildungen erlauben sie theoretisches Wissen aus dem Unterricht und praktische Erfahrungen unmittelbar in Beziehung zu bringen und sind als Ausbildungsmodell für (engagierte) Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger attraktiv (Roth, 2013). Beide Selektionsmerkmale für Teilzeitausbildungen lassen eine (nachhaltige) positive Wirkung auf motivationale und volitionale Lernkompetenzen erwarten.

Die zwei Bundesländer einbeziehende Stichprobe der vorliegenden Studie erlaubt die Untersuchung unterschiedlicher *Curricula* als dritten möglicherweise differenzierenden Lernkontext. Rheinland-Pfalz hat unmittelbar nach der Fachschulreform bereits ab 2004 die Lernfeldorientierung ohne Fächerbezug erprobt und der Entwicklung einer professionellen Haltung explizit in einem Modul einen Ausbildungszeitraum eingeräumt (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, 2004; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011). Im Saarland war zur ersten Datenerhebung 2012 ein Lehrplan gültig, der im fachrichtungsübergreifenden Lernbereich fünf Fächer auswies und als Hintergrundfolie für vier fachrichtungsbezogene Lernbereiche eine traditionelle Fächer- und Prüfungsstruktur (maßgeblich Pädagogik Psychologie, Sozialpädagogische Bildungsarbeit) aufrechterhalten hat (Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes, 2005). Aufgrund der Nachdrücklichkeit, mit der eine konsequente Lernfelddidaktik und Kompetenzorientierung im Fachschulunterricht eingefordert wurde, ist zu erwarten, dass diese veränderte Orientierungs- und Prozessqualität von Fachschulen einem fächerorientierten Curriculum überlegen sein muss. Dies sollte – zehn Jahre nach der Einführung – für fachliche Kompetenzen, aber auch für überfachliche Kompetenzen, besonders aber für Lernkompetenzen gelten, die in Teilstudie 3 in Abhängigkeit vom Curriculum untersucht werden sollen (vgl. Kap. 5.2.3).

Wird der Einfluss der Merkmale *Schulform* und *Curriculum* inferenzstatistisch überprüft, entsteht die Situation einer ergebnisorientierten Evaluation, weil neue Lehrformen, was die Schulform (hier: Teilzeitausbildung versus Vollzeitausbildung) oder die Struktur des Lehrplans (hier vereinfacht bezeichnet als *Lernfeld-Curriculum* versus *Fächer-Curriculum*) betrifft, verglichen werden können.

Neben der inferenzstatistischen Testung deduktiv abgeleiteter Hypothesen stellt sich in Teilstudie 3 auch die Frage, welche lerner- oder lernumweltbezogenen Gruppenvariablen bei Untersuchungen zum überfachlichen Kompetenzaufbau überhaupt eine Bedeutung zuzumessen ist, so dass sie in zukünftigen einschlägigen Untersuchungen einbezogen werden müssten.

10.2 Hypothesen

Ogleich in einem explorativen Zugang die Bedeutung aller sechs Einflussvariablen auf alle 21 längsschnittlich untersuchten überfachlichen Kompetenzen interessieren wird, werden inferenzstatistisch nur einzelne Hypothesen überprüft. Wie bereits in Kapitel 10.1. dargestellt, steht für die sechs Einflussgrößen jeweils ein Kompetenzbereich begründet im Fokus der Betrachtung (z.B. beim Gruppenfaktor *Schulform* motivationale und volitionale Lernkompetenzen), der wiederum durch einzelne überfachliche Kompetenzen (z.B. *Intrinsische Motivation*, *Anstrengung*) repräsentiert wird, für die dann Hypothesen abgeleitet werden. Im Folgenden werden die spezifischen Hypothesen in der Variante der Alternativhypothese formuliert. Dabei werden zum einen Annahmen über den Einfluss des Gruppenfaktors und zum anderen über den Ausbildungseffekt als Wechselwirkung zwischen Zeitfaktor (1. und 2. Ausbildungsjahr) und jeweiligem Gruppenfaktor unterschieden. Die Hypothesen sind zudem im Falle eines mehr als zweistufigen Gruppenfaktors (z.B. Schullabschluss oder Altersgruppe) nur für den Extremgruppenvergleich formuliert.

Die Hypothesen 1a und 1b zu *Geschlechtsunterschieden* in Bezug auf *Emotionale Stabilität* zugunsten der Männer und in Bezug auf kontextualisierte *Gewissenhaftigkeit* und *Sensitive Unterstützung* zugunsten der Frauen und die Annahme ihrer Verringerung im Ausbildungszeitraum lassen sich – wie dargestellt – aus einschlägigen persönlichkeits- und sozialpsychologischen Befunden ableiten und mit dem curricularen Auftrag einer Geschlechterrollenflexibilisierung begründen.

Hypothese 1a: Frauen und Männer in der Erzieherausbildung unterscheiden sich gemäß den geschlechterrollentypischen Erwartungen deutlich in Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitiver Unterstützung.

Hypothese 1b: Die Geschlechtsunterschiede in Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitiver Unterstützung verringern sich deutlich innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre.

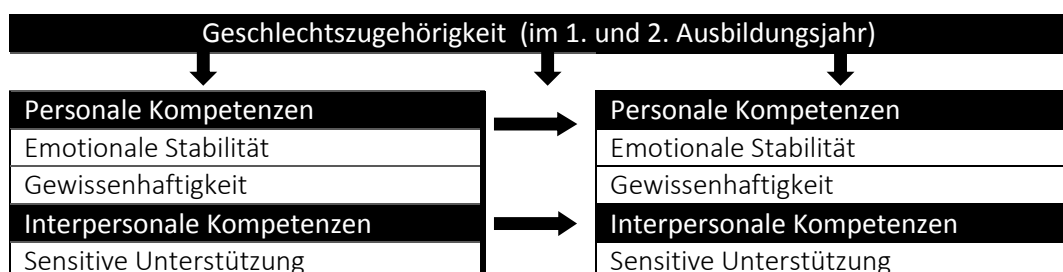


Abbildung 10.1: Teilmodell 3a über differentielle Wirkungen der Geschlechtszugehörigkeit auf personale und interpersonale Kompetenzen

Ein Einfluss des *Lebensalters* lässt sich für verschiedene inhaltliche Kompetenzbereiche ableiten (z.B. personale Kompetenzen), wird hier aber inferenzstatistisch für motivationale und volitionale Kompetenzen überprüft. Begründet mit Beobachtungen aus der Fachschulpraxis wird für *Intrinsische Motivation* und *Anstrengung*, die in Teilstudie 2 die deutlichsten (negati-

ven) Veränderungen zeigten, ein Haupteffekt des Gruppenfaktors Lebensalter (in zwei extremen Altersstufen) und aufgrund des allgemeinen Motivationsabfall in Teilstudie 2 ein Wechselwirkungseffekt zugunsten der älteren Schülerinnen und Schüler erwartet.

Hypothese 2a: Fachschülerinnen und -schüler der Altersgruppe 3 (26 Jahre und älter) zeigen eine deutlich höhere Intrinsische Motivation und Anstrengung als Fachschülerinnen und -schüler der Altersgruppe 1 (16 bis 20 Jahre).

Hypothese 2b: Die Altersunterschiede in Intrinsischer Motivation und Anstrengung vergrößern sich deutlich innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre.

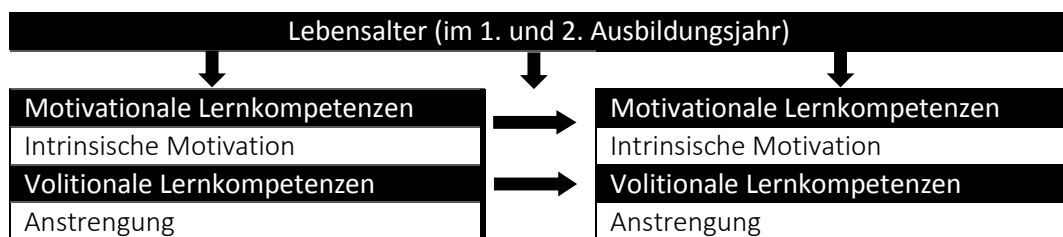


Abbildung 10.2: Teilmodell 3b über differentielle Wirkungen des Lebensalters auf motivationale und volitionale Lernkompetenzen

Fachschülerinnen und -schüler, die die Erzieherausbildung mit einer allgemeinen Hochschulreife absolvieren, sollten in der Nutzung tiefenorientierter und metakognitiver Lernstrategien überlegen sein. Exemplarisch für kognitive Lernkompetenzen werden *Organisation*, *Kritisches Prüfen* und für metakognitive Kompetenzen *Planung* in die Analysen einbezogen, drei Lernkompetenzen, die in Teilstudie 2 leichte, wenngleich auch praktisch nicht bedeutsame Veränderungen in die erwartete Richtung zeigten. Aufgrund der gemeinsamen Unterrichtserfahrung wird eine Annäherung der Lernkompetenzen erwartet.

Hypothese 3a: Fachschülerinnen und -schüler mit Abitur nutzen im Vergleich zu Fachschülerinnen und -schülern mit Sekundarabschluss I deutlich häufiger Organisation, Kritisches Prüfen und Planung.

Hypothese 3b: Die Unterschiede durch den Schulabschluss in Organisation, Kritischem Prüfen und Planung verringern sich zumeist in den ersten beiden Ausbildungsjahren.

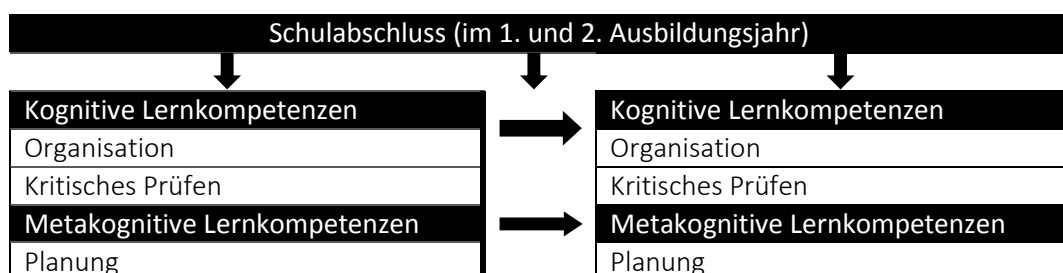


Abbildung 10.3: Teilmodell 3c über differentielle Wirkungen des Lebensalters auf kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

Aufgrund der Selektionsprozesse zu Ausbildungsbeginn, der besseren Strukturqualität und der Werteorientierung an kirchlichen Schulen ist anzunehmen, dass sich Unterschiede der *Schulträgerschaft* zugunsten der Fachschulen in kirchlicher Trägerschaft im Bereich personaler und

interpersonaler Kompetenzen zeigen. Exemplarisch werden Selektions- und positive Ausbildungseffekte für *Selbstreflexion* und *Tolerante Perspektivenübernahme* angenommen.

Hypothese 4a: Fachschülerinnen und -schüler an Schulen in kirchlicher Trägerschaft zeigen eine deutlich höhere Selbstreflexion und Tolerante Perspektivenübernahme als Fachschülerinnen und -schüler an Schulen in staatlicher Trägerschaft.

Hypothese 4b: Die Unterschiede durch die Schulträgerschaft in Selbstreflexion und Toleranter Perspektivenübernahme vergrößern sich in den ersten beiden Ausbildungsjahren.

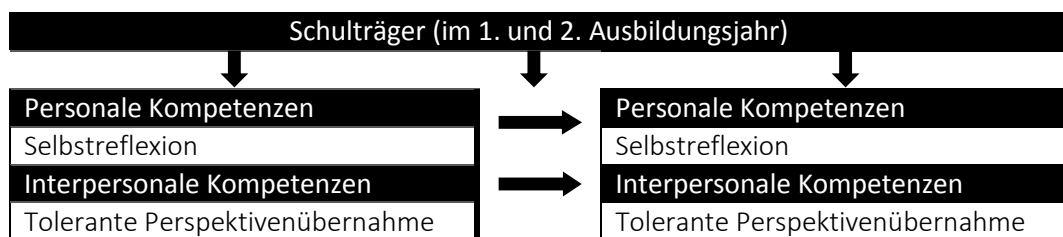


Abbildung 10.4: Teilmodell 3d über differentielle Wirkungen des Schulträgers auf personale und interpersonale Kompetenzen

Unter den erhobenen Merkmalen der Lernenden und der Lernumgebung werden in Bezug auf die motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen Einflüsse der *Schulform* abgeleitet. Dabei müssten Bewerberinnen und Bewerber, die sich für Teilzeitmodelle entscheiden, stärker motiviert und in ihrer volitionalen Kompetenz belastbarer sein, aufgrund der unmittelbaren Theorie-Praxis-Verbindung diese Lernkompetenzen im Verlauf der Ausbildungszeit auch eher aufrechterhalten können.

Hypothese 5a: Fachschülerinnen und -schüler in Teilzeitausbildung zeigen zumeist eine höhere Intrinsischer Motivation und Anstrengung als Fachschülerinnen und -schülern in Vollzeitausbildung.

Hypothese 5b: Die Unterschiede durch die Schulform in Intrinsischer Motivation und Anstrengung vergrößern sich zumeist innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre,

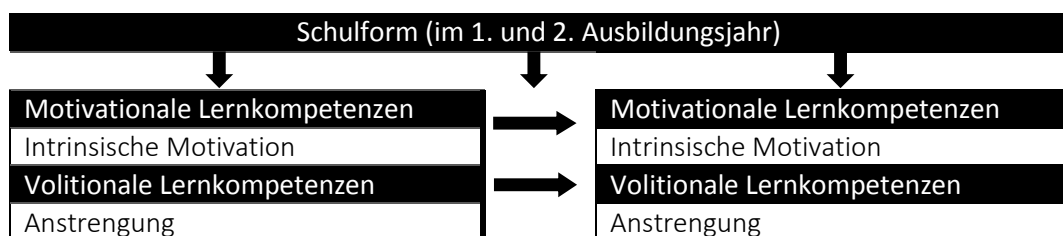


Abbildung 10.5: Teilmodell 3e über differentielle Wirkungen der Schulform auf motivationale und volitionale Lernkompetenzen

Wenn man die Lernkompetenzen der Fachschülerinnen und Fachschüler vergleicht, müsste sich die Lernfeldorientierung für kooperative und handlungsorientierte Lernformen gegenüber dem fächerorientierten Curriculum im Verlauf der zweijährigen Ausbildungsphase als überlegen zeigen. Exemplarisch für kognitive Lernkompetenzen werden *Organisation*, *Kriti-*

sches Prüfen und *Kognitives Kooperieren* und für metakognitive Kompetenzen *Planung* in die Analysen einbezogen. In Bezug auf das Gruppenmerkmal *Curriculum* wird nur eine Wechselwirkungshypothese formuliert, da es keine sinnvolle Begründung für mögliche Unterschiede zu Beginn der Ausbildung gibt.

Hypothese 6: Im Verlauf der ersten beiden Ausbildungsjahre entwickelt sich der Gebrauch der Lernkompetenzen Organisation, Kritisches Prüfen, Kognitives Kooperieren und Planung im Lernfeld-Curriculums deutlich besser als im Fächer-Curriculum.

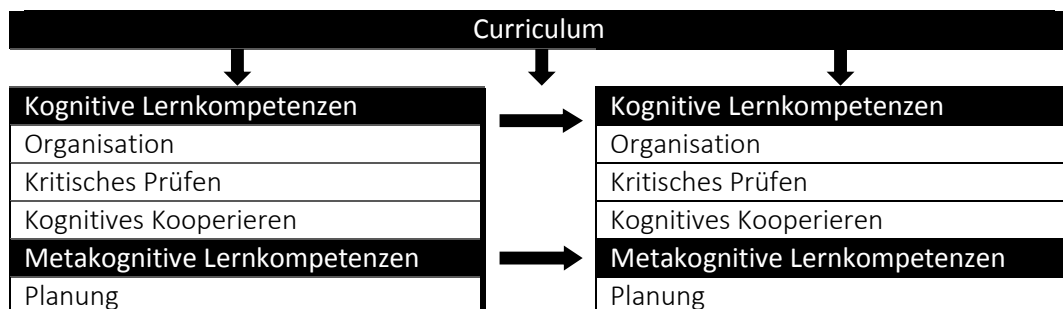


Abbildung 10.6: Teilmodell 3f über differentielle Wirkungen des Curriculums auf kognitive und metakognitive Lernkompetenzen

Der Fokus auf *deutliche* Unterschiede in der Formulierung der Hypothesen verweist auf die Notwendigkeit praktisch bedeutsamer Effekte für die Hypothesenentscheidung (vgl. Rost, 2007).

10.3 Methodisches Vorgehen

10.3.1 Stichprobe

Die Analysen von Teilstudie 3 basieren wie auch die Analysen in Teilstudie 2 auf der Längsschnittstichprobe I, einem Datensatz von 369 Fachschülerinnen und -schülern, die zum Messzeitpunkt 2012 nach Beginn der schulischen Ausbildungsphase und zum Messzeitpunkt 2014 gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase zu 21 überfachlichen Kompetenzen schriftlich befragt wurden. Die Stichprobe wurde bereits ausführlich im Rahmen von Teilstudie 2 in Kapitel 9.3.1 beschrieben, worauf an dieser Stelle verwiesen werden soll.

10.3.2 Operationalisierung

Die Angaben zur *Geschlechtszugehörigkeit*, zum *Lebensalter* zu Beginn der Ausbildung am Stichtag 1.8.2012 und zum höchsten *Schulabschluss* vor der Erzieherausbildung erfolgten seitens der Befragten. Die Angaben zu *Schulträgerschaft*, *Schulform* und zu dem mit dem Bundesland gekoppelten *Curriculum* wurden im Zuge der Datenerhebungen vermerkt.

Das Lebensalter ist in die drei Altersgruppen *16 bis 20 Jahre*, *21 bis 25 Jahre* und in die Altersgruppe *über 26 Jahre* gruppiert. Der von den Befragten angegebene *Schulabschluss* in fünf Stufen (Hauptschule, Realschule, Fachabitur, Abitur, Studium) führte in vier Fällen zur Angabe eines Hauptschulabschlusses (bei der Zulassungsvoraussetzung einer abgeschlossenen Be-

rufsausbildung in RLP) und in vier Fällen zur Angabe eines (in der Regel aufgrund von Migration nicht anerkannten) Studiums, was zusammen mit zwei fehlenden Angaben zur Elimination der Daten für den betreffenden Gruppenvergleich führte.

In die Analysen werden 21 überfachliche Skalen überfachlicher Kompetenzen einbezogen, für die Messungen zu den Erhebungszeitpunkten 2012 und 2014 vorliegen. Die 21 Längsschnittskalen wurden bereits im Rahmen von Teilstudie 2 in Kapitel 9.3.2 beschrieben, worauf hier verwiesen wird. Alle Skalenratings liegen sechsstufig vor.

10.3.3 Statistische Analysen

Zur Veranschaulichung der Bedeutung der sechs Gruppenvariablen für Veränderungen der 21 überfachlichen Kompetenzen werden Liniendiagramme genutzt, die sich in den Anlagen 10-1 bis 10-6 finden. In diesem ersten explorativ geprägten deskriptiven Zugang werden Mittelwertunterschiede zwischen den betrachteten Teilstichproben zu den beiden Messzeitpunkten in Anlehnung an den Vorschlag von Lind (2010) klassifiziert, der für Messwiederholungseffekte 10% der Skala (d.h. das absolute Effektstärke $aES = 0,6$) als *sehr deutlichen Effekt* bezeichnet und 5% (hier: $aES = 0,3$) als *deutlichen Effekt*. Die deskriptivanalytische Auswertung gibt also einen Überblick und Aufschluss über bedeutsame und weniger bedeutsame Einflussvariablen für überfachliche Kompetenzen, die dann in neu zu planenden Studien inferenzstatistisch explizit getestet werden müssten.

Unabhängig davon wird ein Teil der prinzipiell möglichen Kombinationen zwischen Gruppenvariable und überfachlicher Kompetenz im Rahmen von Teilstudie 3 inferenzstatistisch überprüft. Die spezifischen, deduktiv abgeleiteten und oben aufgeführten Hypothesen 1 bis 6 zu den Gruppenunterschieden in der Kompetenzausprägung und zu teilgruppenspezifischen Kompetenzveränderungen lassen sich methodisch mit zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor überprüfen (Bühner & Ziegler, 2009; Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010; Rudolf & Müller, 2012). Dabei interessieren für die Fragestellung in Teilstudie 3 die Haupteffekte des Gruppenfaktors, die Unterschiede zwischen Teilgruppen zu den beiden Messzeitpunkten identifizieren lassen. Die Ergebnisse des Zeitfaktors werden der Vollständigkeit halber ebenfalls berichtet, liegen aber schon aus Teilstudie 2 vor. Den Nachweis der Wirkung der Ausbildung – je nach Hypothese im Sinne einer Nivellierung oder aber auch einer Vergrößerung von Mittelwertunterschieden – erfordern statistisch und praktisch bedeutsame Wechselwirkungen zwischen Gruppen- und Zeitfaktor. Die Hypothesen sind gerichtet formuliert, das Verfahren der Varianzanalyse erlaubt allerdings nur die Prüfung ungerichteter Hypothesen, so dass eine Hypothesenentscheidung durch die Inspektion der Mittelwertunterschiede in den Liniendiagrammen ergänzt werden muss. Im Fall der Untersuchung der Schulform werden Kovarianzanalysen durchgeführt und das Lebensalter als Kovariate eingesetzt, weil Schülerinnen und Schüler in Teilzeitausbildung im Durchschnitt 10 Jahre älter sind als Vollzeitabsolventen.

Die Voraussetzungen der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit zweistufigen Zwischensubjektfaktoren und zweistufigen Innersubjektfaktoren (vgl. Bühner & Ziegler, 2009; Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2006) sind in Anhang 10-7 dokumentiert. Nach grafischer Inspektion der Häufigkeitsverteilungen ist fast ausschließlich von einer Normalverteilung der abhängigen

Variablen, bis auf sehr wenige Ausnahmen von Varianzhomogenität auszugehen, was im Falle ungleich besetzter Zellen eine günstige Ausgangssituation darstellt. Die Homogenität der Korrelationen zwischen den messwiederholten Stufen ist bei zweistufiger Messwiederholung gegeben.

Die durchzuführenden 16 zweifaktoriellen Varianzanalysen führen zur Reduktion des Signifikanzniveaus innerhalb der Teilstudie auf $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$ (Bonferroni-Korrektur). Die Verringerung des Signifikanzniveaus erhöht den erforderlichen Stichprobenumfang für die statistische Absicherung eines mittleren Effekts mit ausreichenden Testpower ($1-\beta = 0,80$) auf 180 Personen, wenn es um den zweistufigen Gruppenfaktor geht, auf 64 Personen bei einem mittleren Interaktionseffekt, schätzt man die Korrelation des messwiederholten Faktors auf $r = 0,5$ (Berechnungen mit G*Power 3.1.7). An dieser Stelle deutet sich an, dass die statistische Absicherung bei Gruppenvergleichen bei den gegebenen Teilstichproben von der Größe der erzielten Effekte abhängen wird.

Als relatives Effektstärkemaß wird das partielle η^2 angegeben, das bei wiederholten Messungen von studienspezifischen Gegebenheiten wie der Korrelation zwischen den Messreihen abhängt (Rasch, Frieze, Hofmann & Naumann, 2006). Die Interpretationsregeln von Cohen (1988; dargestellt in Bühner & Ziegler, 2009), wonach $\eta^2 > 0,01$ als kleiner Effekt, $\eta^2 > 0,06$ als mittlerer Effekt und $\eta^2 > 0,14$ als großer Effekt eingeordnet werden, können nur aus pragmatischen Gründen zur Interpretation von η_p^2 herangezogen werden. Die Entscheidung für die Alternativhypothese erfolgt, wenn ein statistisch signifikanter Haupt- oder Interaktionseffekt mit mindestens mittlerer Effektstärke und ausreichender Testpower abgesichert ist. Die Auswertungen und Berechnungen erfolgten mit SPSS 21 und mit G*Power 3.1.7 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007).

10.4 Einflüsse auf Kompetenzausprägungen und -veränderungen

Für die in Betracht gezogenen Einflussvariablen *Geschlechtszugehörigkeit*, *Lebensalter*, *Schulabschluss*, *Schulträgerschaft*, *Schulform* und *Curriculum* werden jeweils zunächst die deskriptivstatistischen Ergebnisse und dann die inferenzstatistische Testung der Hypothesen 1 bis 6 dargestellt. Ausführlich sind die Ergebnisse der Varianzanalysen in Anhang 10-8 beschrieben.

10.4.1 Geschlechtszugehörigkeit

Die Analyse des Einflusses der Geschlechtszugehörigkeit basiert auf dem Vergleich von 319 Frauen und 50 Männern der Längsschnittstichprobe I. Alle Mittelwertunterschiede und die 21 Liniendiagramme, die die Bedeutung des Gruppenfaktors für die Ausprägung und Veränderung der untersuchten überfachlichen Kompetenzen aufzeigen lassen, finden sich in Anhang 10-1.

In der Stichprobe erlangte die Geschlechtszugehörigkeit für die Ausprägung von *Emotionaler Stabilität* (zugunsten der Männer) und *Organisation* (zugunsten der Frauen) mit Mittelwertdifferenzen zu beiden Messzeitpunkten von mindestens 0,60, d.h. über 10 % der Breite der Ratingskala, Bedeutung. Mittelwertunterschiede über 0,30, d.h. über 5 % der Breite der Ra-

tingskala, zu beiden Messzeitpunkten zeigten sich bei *Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Sensitiver Unterstützung*, *Anstrengung*, *Wiederholung* und *Planung* – immer zugunsten der Schülerinnen.

Für die Gruppenvariable Geschlechtszugehörigkeit erfolgte die inferenzstatistische Testung von Hypothesen zu *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit* und *Sensitive Unterstützung* (vgl. Hypothese 1a und 1b). Tabelle 10.1. zeigt die Mittelwertdifferenzen zwischen Frauen und Männern zu beiden Messzeitpunkten.

Tabelle 10.1: Kennwerte ausgewählter personaler und interpersonaler Kompetenzen 2012 und 2014 in Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit

Kompetenzen	MZP	Frauen			Männer		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Emotionale Stabilität	2012	315	3,72	0,99	50	4,29	0,91
	2014	315	3,76	0,99	50	4,39	0,93
Gewissenhaftigkeit	2012	310	4,24	0,80	50	3,73	0,82
	2014	314	4,04	0,87	50	3,50	0,72
Sensitive Unterstützung	2012	317	4,90	0,64	49	4,58	0,79
	2014	308	4,67	0,71	49	4,04	0,90

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor sind in Tabelle 10.2. dargestellt.

Tabelle 10.2: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Geschlechtszugehörigkeit, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)

Emotionale Stabilität: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Geschlecht	20,569	1	< 0,001	0,054
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	1,153	1	0,284	0,003
Ausbildungszeit x Geschlecht	0,152	1	0,697	0,000
Gewissenhaftigkeit: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Geschlecht	21,378	1	< 0,001	0,057
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	16,507	1	< 0,001	0,044
Ausbildungszeit x Geschlecht	0,190	1	0,663	0,001
Sensitive Unterstützung: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Geschlecht	25,673	1	< 0,001	0,068
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	58,354	1	< 0,001	0,142
Ausbildungszeit x Geschlecht	10,208	1	0,002	0,028

Anmerkungen: *Emotionale Stabilität*: $N_1 = 311$, $N_2 = 50$; *Gewissenhaftigkeit*: $N_1 = 307$, $N_2 = 50$; *Sensitive Unterstützung*: $N_1 = 306$, $N_2 = 48$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

Für alle drei untersuchten überfachlichen Kompetenzen ergab sich ein signifikanter Haupteffekt für den Gruppenfaktor *Geschlechtszugehörigkeit*. Im Falle *Emotionaler Stabilität* (zugunsten der Männer) und im Falle von *Gewissenhaftigkeit* (zugunsten der Frauen) fällt der Unterschied mit der Stärke eines (knapp) mittleren Effekts aus, im Falle von *Sensitiver Unterstützung* (zugunsten der Frauen) mit der Stärke eines mittleren Effekts. Auch die Ausbildungszeit-

Geschlecht-Interaktion der interpersonalen Kompetenz *Sensitive Unterstützung* erlangte statistische Signifikanz (kleiner Effekt). Alle Effekte des Gruppenfaktors und der Wechselwirkungseffekt im Falle *Sensitiver Unterstützung* können allerdings nicht mit einer ausreichenden Teststärke abgesichert werden ($1-\beta = 0,373$ bei *Emotionaler Stabilität*, $1-\beta = 0,368$ bei *Gewissenhaftigkeit*, $1-\beta = 0,489$ bei *Sensitiver Unterstützung*; $1-\beta = 0,731$ für den Wechselwirkungseffekt im Falle *Sensitiver Unterstützung*).

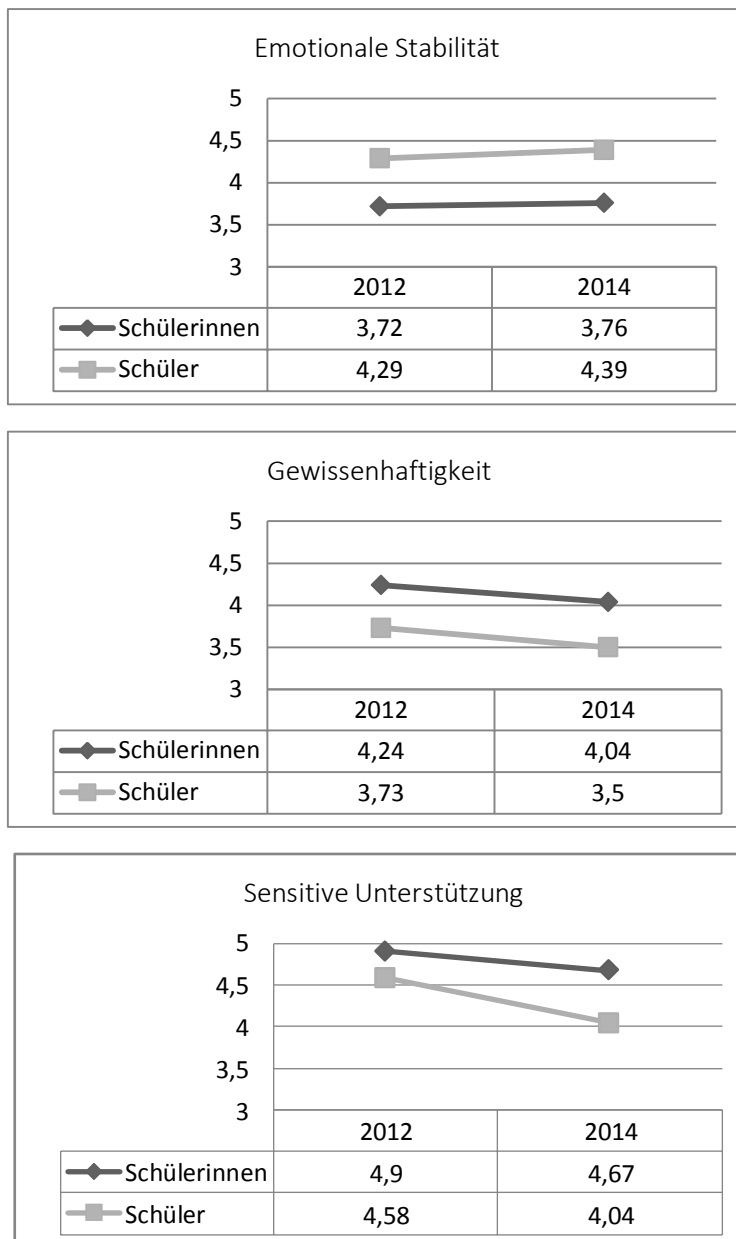


Abbildung 10.7: Liniendiagramme für Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitive Unterstützung

10.4.2 Altersgruppe

Die Liniendiagramme zum deskriptiven Vergleich der drei Altersgruppen 16 bis 20 Jahre, 21 bis 25 Jahre und über 25 Jahre finden sich in Anhang 10-2. Der jüngsten Altersgruppe sind 217 Fachschülerinnen und -schüler, der mittleren 96 und der ältesten 56 Personen zugeordnet. Alle Altersangaben beziehen sich auf den Stichtag zu Ausbildungsbeginn.

Die Fachschülerinnen und -schüler der Altersgruppe 16 bis 20 Jahre und 21 bis 25 Jahre unterschieden sich mit Mittelwertdifferenzen über 0,30 zu beiden Messzeitpunkten nur in der kognitiven Lernkompetenz *Wiederholung* (zugunsten der Jüngeren). In den restlichen 20 überfachlichen Kompetenzen sind die Mittelwertdifferenzen teilweise so gering, dass es in den Diagrammen zu überlappenden Linien kommt.

Im Gegensatz dazu ließen sich im Vergleich der Altersgruppe der 21 bis 25jährigen Fachschülerinnen und Fachschüler mit der Altersgruppe der über 26-Jährigen bei einer größeren Zahl überfachlicher Kompetenzen mit dem Lebensalter assoziierte Unterschiede erkennen. So blieben bei *Intrinsischer Motivation*, *Organisation* und *Anstrengung* anfängliche Mittelwertdifferenzen zwischen 0,30 und 0,50 zugunsten der ältesten Fachschülerinnen und -schüler auch zum zweiten Messzeitpunkt bestehen. Bei den überfachlichen Kompetenzen *Emotionale Stabilität*, *Wiederholung* und *Planung* zeigten sich zugunsten der Älteren Mittelwertdifferenzen über 5 % der Skala, d.h. über 0,30, zum Erhebungszeitpunkt 2. Mittelwertdifferenzen über 0,30 zum Erhebungszeitpunkt 1 zwischen der mittleren und der höchsten Altersgruppe bei *Konzentration*, *Emotionaler Selbstregulation*, *Elaboration*, *Kritischem Prüfen*, *Ausführungsregulation* zugunsten der Älteren glichen sich über die Ausbildungszeit an (alle Diagramme siehe Anhang 10-2).

Nicht aus der lernpsychologischen Forschung, sondern abgeleitet aus der unterrichtlichen Beobachtung sollte die Erwartung inferenzstatistisch überprüft werden, ob ein höheres Lebensalter in der Ausbildung sich tatsächlich günstig auf Motivation und Volition (am Beispiel *Intrinsische Motivation* und *Anstrengung*) auswirkt (vgl. Hypothese 2a und 2b). In den Vergleich gingen nur die beiden extremen Altersgruppen 1 und 3, d.h. die Gruppe *16 bis 20 Jahre* und die Gruppe *26 Jahre und älter* ein. Tabelle 10.3 verdeutlicht den Kompetenzvorteil der Altersgruppe der über 26-Jährigen im Falle *Intrinsischer Motivation* und *Anstrengung*.

Tabelle 10.3: Kennwerte ausgewählter motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Altersgruppen

Kompetenzen	MZP	Altersgruppe 16-20 Jahre			Altersgruppe 26 Jahre und älter		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Intrinsische Motivation	2012	213	4,20	0,72	53	4,75	0,73
	2014	215	3,94	0,79	55	4,55	0,79
Anstrengung	2012	213	4,04	0,88	51	4,49	0,68
	2014	213	3,95	0,88	55	4,37	0,77

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Tabelle 10.4. fasst die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung auf einem Faktor für den Gruppenfaktor *Altersgruppe* zusammen.

Bei einem korrigierten Signifikanzniveau erzeugte der Gruppenfaktor *Altersgruppe* zu beiden Messzeitpunkten statistisch signifikante Unterschiede in den Mittelwerten der motivationalen Kompetenz *Intrinsische Motivation* (mittlerer Effekt) und der volitionalen Kompetenz *Anstrengung* (kleiner Effekt). Eine statistisch bedeutsame Interaktion zwischen Altersgruppe und Ausbildungszeit ergab sich für beide überfachlichen Kompetenzen nicht.

Tabelle 10.4: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Altersgruppe, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)

Intrinsische Motivation: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Altersgruppe 1 und 3	31,334	1	< 0,001	0,107
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	17,055	1	< 0,001	0,061
Ausbildungszeit x Altersgruppe	0,082	1	0,775	0,000
Anstrengung: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Altersgruppe 1 und 3	11,613	1	0,001	0,043
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	3,772	1	0,053	0,014
Ausbildungszeit x Altersgruppe	0,051	1	0,821	0,000

Anmerkungen: Altersgruppe 1: 16-20 Jahre; Altersgruppe 2: 26 Jahre und älter; Intrinsische Motivation: $N_1 = 211$, $N_2 = 52$; Anstrengung $N_1 = 210$, $N_2 = 50$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

Der statistisch signifikante Haupteffekt des Faktors *Altersgruppe* im Falle von *Intrinsischer Motivation* kann mit ausreichender Power getestet werden ($1-\beta = 0,837$), im Falle von *Anstrengung* nicht ($1-\beta = 0,245$).

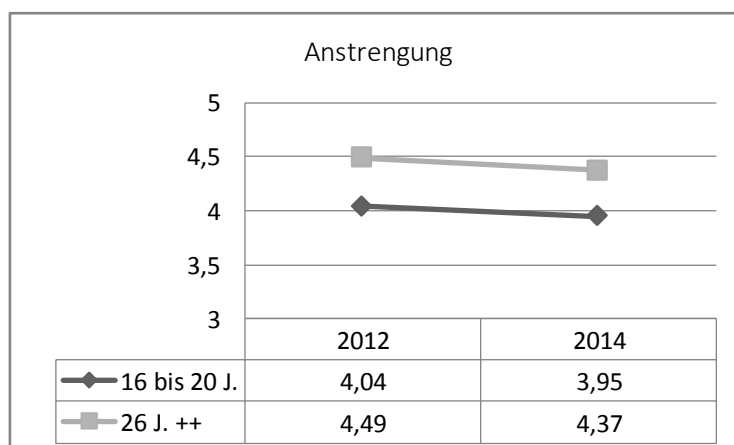
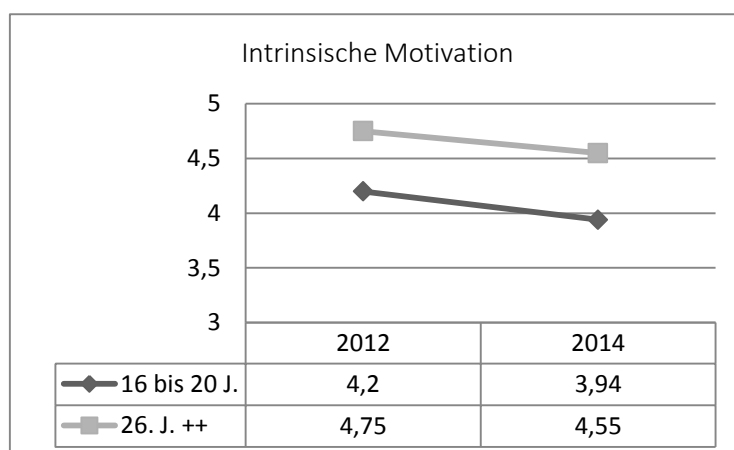


Abbildung 10.8: Liniendiagramme für Intrinsische Motivation und Anstrengung

10.4.3 Schulabschluss

Die Teilgruppe Sekundarabschluss I umfasst 128 Fachschülerinnen und -schüler, die Teilgruppe Fachabitur 170 und die Teilgruppe Abitur 61. In Anhang 10-3 finden sich die Liniendiagramme, die die Bedeutung der drei Schulabschlüsse für die Ausprägung und Veränderung überfachlicher Kompetenzen beschreiben lassen.

Vor dem Hintergrund der Anhebung von Bildungsniveaus als Voraussetzung für die Erzieherausbildung ist zunächst die Beschreibung von Unterschieden zwischen Fachschülerinnen und -schülern mit Sekundarabschluss I und mit Fachabitur in der Stichprobe interessant. In keiner der 21 untersuchten überfachlichen Kompetenzen waren Effekte des Schulabschlusses auszumachen, die nur annähernd die hier mit Lind (2010) formulierte Grenze für deutliche absolute Effekte, nämlich 5 % der Skalenbreite, erreichten.

Vergleicht man die Kompetenzausprägungen und -veränderungen auf der deskriptiven Ebene zwischen Abiturientinnen und Abiturienten mit fachgebundener Hochschulreife und mit allgemeiner Hochschulreife, dann sind bei 18 Kompetenzen keine Unterschiede zu erkennen. Bei *Durchsetzungsfähigkeit* und (geringer) *Externaler Motivation* zeigt sich zum 2. Messzeitpunkt eine Mittelwertdifferenz größer 0,30 zugunsten der Abiturgruppe, bei *Wiederholung* zugunsten der Fachabiturgruppe.

Aus der lernpsychologischen Forschung ist ein unterschiedlicher Einsatz von Lernstrategien in den verschiedenen Bildungsgängen bekannt, was hier inferenzstatistisch zusätzlich noch in Bezug auf Veränderungen während der Ausbildungszeit überprüft werden sollte. Untersucht wurden die Teilgruppe *Sekundarschluss I* im Vergleich zur Teilgruppe mit *allgemeinem Abitur*, die Fachabiturienten waren ausgenommen. Für tiefenorientiertes und metakognitives Lernen gingen *Organisation*, *Kritisches Prüfen* und *Planung* in die varianzanalytische Überprüfung ein (vgl. Hypothesen 3a und 3b).

Tabelle 10.5: Kennwerte ausgewählter kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulabschlüsse

Kompetenzen	MZP	Sekundarabschluss I			Abitur		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Organisation	2012	127	4,26	0,99	61	4,32	1,20
	2014	126	4,64	0,96	60	4,33	1,19
Kritisches Prüfen	2012	127	3,56	0,87	61	3,47	0,98
	2014	126	3,70	0,86	61	3,73	1,11
Planung	2012	126	3,77	1,00	61	3,60	1,04
	2014	125	3,97	1,04	61	3,53	1,15

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Tabelle 10.6 listet die Ergebnisse der varianzanalytischen Testung auf. Es ergibt sich kein Hinweis auf statistisch bedeutsame Effekte des Gruppenfaktors *Schulabschluss* (im Vergleich Sekundarabschluss I und allgemeines Abitur) oder auf eine gegenseitige deutliche Beeinflussung von Schulabschluss und Ausbildungszeit in Bezug auf die Lernkompetenzen *Organisation*, *Kritisches Prüfen* oder *Planung*. Die Liniendiagramme können in Anlage 10-3 eingesehen werden.

Tabelle 10.6: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulabschluss, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)

Organisation: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulabschluss 2 und 4	0,831	1	0,363	0,005
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	5,643	1	0,019	0,030
Ausbildungszeit x Schulabschluss	4,499	1	0,035	0,024
Kritisches Prüfen: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulabschluss 2 und 4	0,063	1	0,802	0,000
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	9,242	1	0,003	0,048
Ausbildungszeit x Schulabschluss	0,957	1	0,329	0,005
Planung: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulabschluss 2 und 4	4,870	1	0,029	0,026
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	0,514	1	0,474	0,003
Ausbildungszeit x Schulabschluss	2,976	1	0,086	0,016

Anmerkungen: Schulabschluss 2 = Sekundarabschluss I; Schulabschluss 4 = Allgemeines Abitur; *Organisation:* $N_1 = 125$, $N_2 = 60$; *Kritisches Prüfen:* $N_1 = 124$, $N_2 = 61$; *Planung:* $N_1 = 123$, $N_2 = 61$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

10.4.4 Schulträger

167 Fachschülerinnen und -schüler der Längsschnittstichprobe I besuchen eine öffentliche Fachschule, 202 eine kirchliche Fachschule. Die Liniendiagramme, die die hier interessierenden Effekte des Gruppenfaktors Schulträgerschaft und die Wechselwirkungseffekte abschätzen lassen, finden sich in Anhang 10-4. Keine der überfachlichen Kompetenzen war durch die Gruppenvariable *Schulträgerschaft* beeinflusst, so dass sich in der Stichprobe ein Mittelwertunterschied über 0,30 zeigte.

In der inferenzstatistischen Analyse sollten nun die als Hypothesen 4a und 4b bezeichneten Annahmen geprüft werden, ob sich die Schulträgerschaft zugunsten der katholischen Schulen (mit höherer Strukturqualität und einer auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerin oder des Schülers ausgerichteten Lernkultur) auf die Selektion und auf positive Veränderungen von *Selbstreflexion* und *Toleranter Perspektivenübernahme* auswirkt.

Tabelle 10.7: Kennwerte ausgewählter personaler und interpersonaler Kompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulträger

Kompetenzen	MZP	Öffentlicher Träger			Kirchlicher Träger		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Selbstreflexion	2012	167	4,59	0,71	198	4,72	0,67
	2014	164	4,64	0,72	197	4,82	0,69
Tolerante Perspektivenübernahme	2012	162	4,68	0,61	201	4,74	0,59
	2014	164	4,66	0,62	199	4,69	0,60

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Wie bereits in der deskriptiven Analyse angedeutet, zeigten sich keine signifikanten Gruppen- oder Wechselwirkungseffekte.

Tabelle 10.8: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulträger, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)

Selbstreflexion: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulträger	5,296	1	0,022	0,015
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	3,307	1	0,070	0,009
Ausbildungszeit x Schulträger	0,231	1	0,631	0,001
Tol. Perspektivenübernahme: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulträger	0,725	1	0,395	0,002
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	0,949	1	0,331	0,003
Ausbildungszeit x Schulträger	0,361	1	0,549	0,001

Anmerkungen: Selbstreflexion: $N_1 = 193$, $N_2 = 164$; Tolerante Perspektivenübernahme: $N_1 = 198$, $N_2 = 159$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

10.4.5 Schulform

330 Fachschülerinnen und Fachschüler der Längsschnittstichprobe I absolvieren die Ausbildung in Vollzeit, 39 in Teilzeit. Die Teilzeitstichprobe setzt sich zusammen aus 19 Fachschülerinnen und Fachschüler, die die Teilzeitausbildung in dualer Form absolvieren, in der der Abschluss nach drei Jahren erreicht werden kann, das Berufspraktikum aber nicht (wie in der Vollzeitausbildung) im letzten Ausbildungsjahr stattfindet, sondern drei Jahre parallel zum Unterricht absolviert wird. 20 Fachschülerinnen und Fachschüler der Teilzeitstichprobe absolvieren die Ausbildung neben einer anderen beruflichen Tätigkeit und leisten das Berufspraktikum im 4. oder in Teilzeit im 4. und 5. Ausbildungsjahr ab. Bei der Inspektion der Liniendiagramme muss bereits mitgedacht werden, dass Schulform- und Alterseffekte konfundiert sein können, weil Teilzeitschülerinnen und -schüler im Durchschnitt 10 Jahre älter sind als Vollzeitschülerinnen und -schüler.

Die Liniendiagramme für den Gruppenfaktor *Schulform* finden sich in Anhang 10-5. In der Stichprobe blieben bei 19 überfachlichen Kompetenzen die Mittelwertunterschiede zwischen Teilzeit- und Vollzeitausbildung zu den beiden Messzeitpunkten unter dem hier herangezogenen Grenzwert von 5 % der Skalenbreite. In den Kompetenzen *Emotionale Stabilität* und *Intrinsische Motivation* erlangten Teilzeitschülerinnen und -schüler im Umfang von Mittelwertdifferenzen über 0,30 zu beiden Messzeitpunkten höhere Werte als Vollzeitabsolventen. Im Bereich der kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen zeigten sich in den Liniendiagrammen gehäuft Interaktionseffekte (genauer siehe Anhang 10-5). Sie bilden tendenziell Anpassungsleistungen im Schuleinstieg der Teilzeitabsolventinnen und -absolventen an das Lernen in der Ausbildung ab, die Differenzen zu Beginn und am Ende der ersten beiden Ausbildungsjahre blieben aber unter 5 % der Skalenbreite.

Tabelle 10.9. zeigt die Mittelwertunterschiede in Abhängigkeit vom Erhebungszeitpunkt und von der Schulform mit höheren Mittelwerten in den Teilzeit-Bildungsgängen.

Tabelle 10.9: Kennwerte ausgewählter motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Schulformen

Kompetenzen	MZP	Vollzeit			Teilzeit		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Intrinsische Motivation	2012	323	4,26	0,75	38	4,63	0,96
	2014	323	4,02	0,85	38	4,42	0,87
Anstrengung	2012	323	4,10	0,90	36	4,21	0,79
	2014	325	3,99	0,94	38	4,11	0,76

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Für die inferenzstatistische Prüfung spezifischer Hypothesen wurde eine Bedeutung der Schulform für die Ausprägung und Beeinflussung der motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen angenommen, was exemplarisch am Beispiel *Intrinsischer Motivation* und *Anstrengung* getestet werden soll (vgl. Hypothesen 5a und 5b). Das tatsächliche Lebensalter zu Ausbildungsbeginn wird als Kovariate eingesetzt. Tabelle 10.10 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 10.10: Ergebnisse der zweifaktoriellen Kovarianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Schulform, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit, Kovariate Lebensalter)

Intrinsische Motivation: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulform	0,125	1	0,724	0,000
Alter	18,024	1	< 0,001	0,049
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	0,281	1	0,596	0,001
Ausbildungszeit x Alter	0,170	1	0,680	0,000
Ausbildungszeit x Schulform	0,547	1	0,460	0,002
Anstrengung: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Schulform	1,020	1	0,313	0,003
Alter	7,086	1	0,008	0,020
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	0,162	1	0,688	0,000
Ausbildungszeit x Alter	0,012	1	0,914	0,000
Ausbildungszeit x Schulform	0,000	1	0,997	0,000

Anmerkungen: Intrinsische Motivation: $N_1 = 316$, $N_2 = 37$; Anstrengung: $N_1 = 319$, $N_2 = 35$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

In den Analysen für *Intrinsische Motivation* und *Anstrengung* ergab sich kein Hinweis auf Haupteffekte der Gruppenvariable *Schulform* oder Wechselwirkungen zwischen Gruppenfaktoren und Zeitfaktor. Die Kontrolle der Altersvariable machte deutlich, dass der Mittelwertunterschied zwischen Vollzeitabsolventen und Teilzeitabsolventen in *Intrinsischer Motivation* (siehe Liniendiagramm in Anlage 10-5) nicht auf die Schulform, sondern auf das Lebensalter zurückzuführen ist.

10.4.6 Curriculum

Zur Untersuchung des differenzierenden Lernkontextes *Curriculum* können Fachschülerinnen und Fachschüler, die nach dem Lernfeld-Curriculum in Vollzeit unterrichtet werden ($N = 271$)

mit Fachschülerinnen und Fachschülern verglichen werden, deren schulische Ausbildung noch an Fächern und einer traditionellen Prüfungsstruktur orientiert ist (N = 59). Die Teilzeitabsolventen sind von den Analysen ausgenommen, weil im fächerorientierten Curriculum keine Teilzeitausbildungsgruppe besteht. Die Liniendiagramme für den Gruppenfaktor *Curriculum* finden sich in Anhang 11-6.

Fachschülerinnen und -schüler, die nach dem Fächer-Curriculum unterrichtet wurden, gaben in 7 Lernkompetenzen deutlich höhere Mittelwerte an als die nach dem Lernfeld-Curriculum unterrichteten. Mittelwertunterschiede zu beiden Messzeitpunkten teilweise deutlich über 0,30, d.h. über 5 % der Ratingskala, finden sich bei *Anstrengung*, *Wiederholung*, *Organisation*, *Kritisches Prüfen*, *Planung* und *Kontrolle*. Bei *Intrinsischer Motivation* haben Fachschülerinnen und -schüler beider Ausbildungsbedingungen zu Ausbildungsbeginn einen identischen Mittelwert, die nach Fächern unterrichteten Schülerinnen und Schüler hielten die Motivlage, bei den nach Lernfeldern unterrichteten fiel sie deutlich ab.

Die Anwendung inferenzstatistischer Methoden erlaubt die Überprüfung der Hypothese, ob sich das Lernfeld-Curriculum als progressiv erweist, wenn es um den Aufbau tiefenorientierter, kooperierender und metakognitiver Fähigkeiten beim Lernen geht. Im Mittelpunkt steht dabei die Wechselwirkungshypothese (vgl. Hypothese 6).

Tabelle 10.11: Kennwerte ausgewählter kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen 2012 und 2014 für zwei Curricula

Kompetenzen	MZP	Lernfeld-Curriculum			Fächer-Curriculum		
		N	AM	SD	N	AM	SD
Organisation	2012	310	4,25	0,99	58	4,56	1,04
	2014	307	4,42	1,05	58	4,96	0,98
Kritisches Prüfen	2012	309	3,41	0,93	57	3,68	0,92
	2014	305	3,55	0,91	58	3,92	0,87
Kognitives Kooperieren	2012	304	3,60	1,09	58	3,72	1,10
	2014	304	3,78	0,91	58	3,75	1,09
Planung	2012	307	3,57	1,02	58	4,10	1,00
	2014	307	3,68	1,07	58	4,45	1,00

Anmerkungen: MZP = Messzeitpunkt.

Tabelle 10.12 listet die Ergebnisse der varianzanalytischen Testung auf.

Tabelle 10.12: Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen mit Messwiederholung auf einem Faktor (Gruppenfaktor Curriculum, Messwiederholungsfaktor Ausbildungszeit)

Organisation: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Curriculum	12,260	1	0,001	0,037
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	10,301	1	0,001	0,031
Ausbildungszeit x Curriculum	2,607	1	0,107	0,008
Kritisches Prüfen: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Curriculum	8,102	1	0,005	0,025
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	10,970	1	0,001	0,033
Ausbildungszeit x Curriculum	0,103	1	0,749	0,000

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Kognitives Kooperieren: Varianzquelle	F-Wert	df	p-Wert	η_p^2
Curriculum	0,071	0,790	0,790	0,000
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	2,323	0,128	0,128	0,007
Ausbildungszeit x Curriculum	0,967	0,326	0,326	0,003
Planung: Varianzquelle			p-Wert	η_p^2
Curriculum	24,554	1	< 0,001	0,071
Ausbildungszeit (1. und 2. Jahr)	8,619	1	0,004	0,026
Ausbildungszeit x Curriculum	2,751	1	0,098	0,009

Anmerkungen: Organisation: $N_1 = 268$, $N_2 = 57$; Kritisches Prüfen: $N_1 = 266$, $N_2 = 56$; Kognitives Kooperieren: $N_1 = 261$, $N_2 = 57$; Planung: $N_1 = 265$, $N_2 = 57$; Bonferroni-Korrektur des Signifikanzniveaus $\alpha = 0,05 / 16 = 0,003$.

Ausbildungswirkungen, auf die sich Hypothese 6 bezog und die sich in einer signifikanten Wechselwirkung zeigen würden, sind nicht anzunehmen. In Bezug auf *Organisation* und *Planung* zeigten sich im Nebenfund statistisch signifikante Haupteffekte der Gruppenvariable *Curriculum*, wobei sich bei *Organisation* ein kleiner und bei *Planung* ein mittlerer Effekt zeigte, die allerdings beide nicht mit ausreichender Teststärke abgesichert werden konnten.

10.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Teilstudie 3 verfolgte das Ziel, die Bedeutung von drei Merkmalen der Fachschülerinnen und Fachschüler, *Geschlechtszugehörigkeit*, *Lebensalter* und *Schulabschluss*, sowie von drei Merkmalen der Fachschulen, *Schulträger*, *Schulform* und *Curriculum*, für zukünftige Studien zu überfachlichen Kompetenzen abzuschätzen. Für die sechs Gruppenfaktoren liegen zudem jeweils erste Ergebnisse einer Testung von Hypothesen zu Gruppen- und Wechselwirkungseffekten vor.

Geschlechtszugehörigkeit

Die deskriptive Analyse der Stichprobe offenbarte die Bedeutung der *Geschlechtszugehörigkeit* für alle inhaltlichen Kompetenzbereiche. Für zahlreiche Kompetenzen zeigten sich deutliche Mittelwertunterschiede, die traditionelle Rollenzuschreibungen bestätigten und die sich in der Ausbildungszeit auch nicht nennenswert veränderten. Fasst man die Unterschiede in der Stichprobe zusammen, dann hatten Frauen nur in *Emotionaler Stabilität* niedrigere Werte (d.h. mit Differenzen größer 0,30), in 14 Kompetenzen zeigten sich keine Unterschiede, in 6 kontextualisierten Kompetenzen waren die Frauen in der Stichprobe den Männern teilweise deutlich überlegen (*Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Sensitive Unterstützung*, *Anstrengung*, *Wiederholung* und *Planung*).

Vor dem Hintergrund der aktuellen Genderforschung im Erzieherberuf wurden exemplarisch die aus der Ausbildungssituation bezogenen personalen und interpersonellen Kompetenzen *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit* und *Sensitive Unterstützung* auf Haupteffekte der Gruppenvariable und auf Interaktionseffekte inferenzstatistisch überprüft. Alle drei signifikanten Haupteffekte sind als kleine oder mittlere Effekte zu qualifizieren, konnten aber nicht mit ausreichender Teststärke abgesichert werden.

In Bezug auf die Hypothesen 1 und 2 fiel deshalb aufgrund der ungünstigen Bedingungen in dieser Studie die Entscheidung für die Nullhypothesen.

Ergebnis 1a: Frauen und Männer in der Erzieherausbildung unterscheiden sich zumeist nicht in Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitive Unterstützung.

Ergebnis 1b: Die Geschlechtsunterschiede in Emotionaler Stabilität, Gewissenhaftigkeit und Sensitiver Unterstützung bleiben innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre gleich (oder vergrößern sich).

Selbst wenn die Ergebnisse nicht statistisch abgesichert werden konnten, ist für zukünftige Studien zusammenfassend wohl davon auszugehen, dass Frauen und Männer sich mit teilweise unterschiedlichen, an die Geschlechterrollen gebundenen überfachlichen Kompetenzen in die Ausbildungssituation einbringen. Die Gruppeneffekte müssen allerdings in Stichproben mit einem größeren Männeranteil noch überprüft werden. Sie entsprechen von der Tendenz her den Geschlechtsunterschieden, die in persönlichkeits- und sozialpsychologischen Studien gefunden werden (Athenstaedt & Alfermann, 2011, Costa et al., 2001; Rammstedt et al., 2012) und die auch Smidt und Roux (2015a) in der Ausbildungsgruppe nachwiesen. Theoretische Überlegungen, ob die Entscheidung von Männern für einen Frauenberuf und der Frauentyp, der sich für den Erzieherberuf entscheidet, zu einer Angleichung der Geschlechterrollen führt, die im Verlauf der Ausbildung noch nivelliert werden können (vgl. ausführlich in Kap. 5.1.1), deuten sich in den empirischen Befunden nicht an. Zumindest der Kontext *Fachschule* evoziert geschlechterrollentypisches Verhalten. In Nachfolgestudien sollte immer die Variable *Geschlecht* einbezogen werden, selbst wenn sich der Einbezug von Männern durch ihren prozentual geringen Anteil in Ausbildung und Erzieherberuf als schwierig erweisen mag.

Lebensalter

Die deskriptive Analyse des Einflusses des Lebensalters in drei Altersgruppen auf die 21 untersuchten überfachlichen Kompetenzen offenbarte die Überlegenheit nur einer Altersgruppe, nämlich die der prozentual geringen Gruppe der über 26-Jährigen (in der Stichprobe: 15 %). In zahlreichen überfachlichen Kompetenzen zeigten sich in der Stichprobe entweder zu Beginn oder nach zwei Jahren Ausbildung deutliche Differenzen zu jüngeren Mitschülerinnen und Mitschülern. Herausgestellt seien deutliche Mittelwertdifferenzen zu beiden Messzeitpunkten in *Intrinsischer Motivation*, *Organisation* und *Anstrengung*.

Im Vergleich der Altersgruppe der 16- bis 20-Jährigen und der über 26-Jährigen wurde die Wirkung auf *Intrinsische Motivation* und *Anstrengung* inferenzstatistisch überprüft, was zu signifikanten Haupteffekten des Gruppenfaktors führte, der bei *Intrinsischer Motivation* statistisch gut abgesichert eine mittlere Effektstärke, bei *Anstrengung* eine kleine Effektstärke erreichte, die allerdings nicht mit ausreichender Power getestet werden konnte. Ausbildungseffekte im engeren Sinne zeigten sich nicht. In Bezug auf die Hypothesen 2a und 2b kommt es zu folgenden Ergebnissen:

Ergebnis 2a: Fachschülerinnen und -schüler der Altersgruppe 3 (26 Jahre und älter) zeigen zumeist eine höhere Intrinsische Motivation als Fachschülerinnen und -schüler der Altersgruppe 1 (16 bis 20 Jahre), unterscheiden sich in Anstrengung allerdings nicht.

Ergebnis 2b: Die Altersunterschiede in Intrinsischer Motivation und Anstrengung bleiben innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre gleich (oder verringern sich).

Zusammenfassend gilt auch für die Variable *Lebensalter*, dass sie bei Studien zur Erzieherausbildung eine große Bedeutung erlangt, vor allem wenn Teilzeitklassen und duale Ausbildungsklassen mit älteren Fachschülerinnen und -schülern in die Erhebung einbezogen werden.

Schulabschluss

Im Gegensatz zu Geschlecht und Lebensalter hat der vorherige *Schulabschluss* keine differenzierende Wirkung und kann für den überfachlichen Kompetenzaufbau als Einflussgröße vernachlässigt werden. Die aus empirischen Studien wie z.B. der PISA-Studie 2000 bekannten Unterschiede im Gebrauch oberflächen- und tiefenorientierter Lernkompetenzen (Artelt et al., 2001) wurde nicht bestätigt. Sogar die Unterschiede zwischen Fachschülerinnen und Fachschülern der extremen Gruppen mit *Sekundarabschluss I* und mit *Abitur* in den Kompetenzen *Organisation*, *Kritisches Prüfen*, *Kognitives Kooperieren* oder *Planung* waren weder statistisch signifikant noch praktisch bedeutsam. Die Testergebnisse zum Schulabschluss führen im Falle der Hypothesen 3a und 3b zur Beibehaltung der Nullhypothesen.

Ergebnis 3a: Fachschülerinnen und -schüler mit Abitur nutzen im Vergleich zu Fachschülerinnen und -schülern mit Sekundarabschluss I gleich häufig (oder weniger häufig) *Organisation*, *Kritisches Prüfen* und *Planung*.

Ergebnis 3b: Die Unterschiede durch den Schulabschluss in *Organisation*, *Kritisches Prüfen* und *Planung* bleiben zumeist in den ersten beiden Ausbildungsjahren gleich (oder vergrößern sich).

Eine Erklärung für die geringe Bedeutung des vorherigen Schulabschlusses sind nivellierende Effekte durch Selektionsprozesse in der Erzieherausbildung, die jeweils nur von spezifischen Teilgruppen eines Schulzweigs absolviert werden. So beginnen in der Stichprobe Absolventinnen und Absolventen mit einem mittleren Bildungsabschluss die Erzieherausbildung mit der Durchschnittsnote 2,54 (96 von 128 Angaben), Fachschülerinnen und -schüler mit der Note 2,84 (154 von 170 Angaben) sowie Abiturienten und Abiturienten mit der Note 3,11 (56 von 61 Angaben; 10 sonstige Angaben).

Schulträger

Die Inspektion der Liniendiagramme der 21 überfachlichen Kompetenzen machte deutlich, dass die Variable Schulträgerschaft von geringem Einfluss ist, wenn es darum geht, Gruppenunterschiede zu den beiden Messzeitpunkten oder Interaktionseffekte zu untersuchen. Dies erstaunt, da Fachschulen mit kirchlichen Trägern eine höhere Orientierungs- und Strukturqualität zugeschrieben werden kann als öffentlichen Fachschulen (vgl. Kap. 5.2.1). Angenommene Selektionseffekte und Ausbildungseffekte in ausgewählten personalen oder interpersonalem Kompetenzen fanden sich nicht, was zur Beibehaltung der Nullhypothesen im Falle der Hypothesen 4a und 4b führt.

Ergebnis 4a: Fachschülerinnen und -schüler an Schulen in kirchlicher Trägerschaft zeigen zumeist eine gleich (oder geringer) ausgeprägte Selbstreflexion und Tolerante Perspektivenübernahme als Fachschülerinnen und -schüler an Schulen in staatlicher Trägerschaft.

Ergebnis 4b: Die Unterschiede durch die Schulträgerschaft in Selbstreflexion und Toleranter Perspektivenübernahme bleiben in den ersten beiden Ausbildungsjahren gleich (oder verringern sich).

Schulform

Durch den Vergleich der Vollzeitausbildung mit einer Teilzeitausbildung in dualer Form konnte ein kleiner Beitrag zur vergleichenden Schulforschung erbracht werden, wenn ein traditionelles Ausbildungskonzept mit einem für die Erzieherausbildung progressiven Modell-Projekt verglichen wird. Allerdings zeigte sich in der deskriptiven Analyse eine vergleichsweise geringe Bedeutung der Schulform. Ob sich ein Unterricht mit halber wöchentlicher Stundenzahl in den ersten beiden Jahren in der Teilzeitausbildung nachteilig – oder die Vollzeitausbildung vorteilhaft – auf die Lernkompetenzentwicklung auswirkt, ist einschlägigen Evaluationsstudien vorbehalten, mag aber bezweifelt werden, nimmt man die deskriptiven Befunde in der Stichprobe in Teilstudie 3 als Grundlage.

Positive Effekte von Teilzeitausbildungen bei *Intrinsischer Motivation* und *Anstrengung*, die inferenzstatistisch überprüft werden konnten, verloren sich, wenn Alterseffekte statistisch kontrolliert wurden. Die Hypothesentestung führte zur Beibehaltung der Nullhypothesen:

Ergebnis 5a: Fachschülerinnen und -schüler in Teilzeitausbildung zeigen zumeist eine gleich hohe (oder niedrigere) Intrinsischer Motivation und Anstrengung als Fachschülerinnen und -schülern in Vollzeitausbildung.

Ergebnis 5b: Die Unterschiede durch die Schulform in Intrinsischer Motivation und Anstrengung bleiben zumeist gleich (oder verringern sich) innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre.

Curriculum

Auch die deskriptiv- und inferenzstatistische Überprüfung des Lehrplaneinflusses kommt einem Vergleich zweier Lehrmethoden gleich, wenn ein fächerorientiertes Curriculum mit traditioneller Prüfungsstruktur in der Teilstichprobe aus dem Saarland und ein konsequentes Lernfeld-Curriculum mit sukzessiven Modulabschlüssen in der Teilstichprobe aus Rheinland-Pfalz verglichen werden. An dieser Stelle ist der Hinweis wichtig, dass die kleine saarländische Teilstichprobe sich aus nur einer Schule rekrutiert, was die Aussagekraft der inferenzstatistischen Schlüsse entschieden mindert.

Der Vorteil des Fächer-Curriculums zeigte sich in der Stichprobe in sieben Lernkompetenzen. Dabei handelt es sich außer bei *Intrinsischer Motivation* nicht um Ausbildungseffekte, sondern um bereits zu Beginn bestehende Unterschiede, die über die ersten beiden Jahre Ausbildungszeit bestehen blieben oder sich leicht zugunsten des Fächer-Curriculums vergrößerten. Erklärungen dieser Unterschiede mögen durch länderspezifische Prägungen der Lernkultur an

den zuvor besuchten Regelschulen bedingt sein, die dann für das Saarland günstiger bewertet werden müssen als für Rheinland-Pfalz.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es für den Aufbau überfachlicher Kompetenzen im Bereich Lernen keinen Hinweis auf eine Überlegenheit des Unterrichts nach einem Lernfeld-Curriculum gibt. In Bezug auf die Annahme in Hypothese 6, die einen Ausbildungseffekt zugunsten des Lernfeld-Curriculums erwartet, heißt dies, dass die Nullhypothese beibehalten werden muss.

Ergebnis 6: Der Gebrauch der Lernkompetenzen Organisation, Kritisches Prüfen, Kognitives Kooperieren und Planung bleibt innerhalb der ersten beiden Ausbildungsjahre zumeist gleich (oder unterscheidet sich zugunsten des Fächer-Curriculums und zu Ungunsten des Lernfeld-Curriculums)

11 Teilstudie 4: Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation

Das Forschungsinteresse in Teilstudie 4 richtet sich auf eine mögliche Ausweitung der Phasenmodellierung selbstregulierten Lernens auf lange Lernprozesse wie eine Ausbildung. Es geht um die Frage, ob sich Annahmen aus Theorien selbstregulierten Lernens empirisch bestätigen lassen, wenn man die gesamte Ausbildungszeit an der sozialpädagogischen Fachschule als selbstregulierte Lerneinheit ansieht.

In Kapitel 11.1 wird der Theoriebezug zusammengefasst und mündet in Kapitel 11.2 in die zu überprüfenden Hypothesen. Nach der Darstellung der methodischen Vorgehensweise in Kapitel 11.3 werden die deskriptiven Ergebnisse in Kapitel 11.4 und die signifikanzstatistischen Ergebnisse in Kapitel 11.5 berichtet. Alle Ergebnisse aus Teilstudie 4 werden in Kapitel 11.6 zusammengetragen und ergebnisnah interpretiert.

11.1 Forschungsfragen und Theoriebezug

In Kapitel 4.4 wurde das Phasenmodell selbstregulierten Lernen der Arbeitsgruppe um Schmitz (Schmitz, 2001; Schmitz & Schmidt, 2007; Schmitz & Landmann, 2007b; Schmitz, Landmann & Perels, 2007) theoretisch auf die zeitlich erstreckte Lerneinheit einer dreijährigen Ausbildung übertragen. Die Betrachtung der Erzieherausbildung unter dem Aspekt der Selbstregulation kann auf zwei Modellebenen erfolgen. Auf Modellebene 1 wird die Ausbildung als Abfolge zirkulärer selbstregulierter Lerneinheiten angesehen, auf Modellebene 2 wird die gesamte Ausbildung als eine Lerneinheit konzipiert, wobei dann auch Ergebniserfahrungen aus früheren Bildungsabschlüssen und Auswirkungen auf spätere Bildungsentscheidungen einbezogen werden müssen (vgl. hierzu auch die Abbildungen 4.1 und 4.2 in Kap. 4.4).

Die klassischen Annahmen selbstregulierten Lernen wurden ausführlich in Kapitel 4.1 dargestellt. So soll eine intrinsische Motivlage typisch für proaktiv Lernende sein, die Lernziele aktiv auswählen, diese mittels einer eigenständigen Auswahl an Lernstrategien ausdauernd verfolgen, vor allem durch den Einsatz tiefenorientierter und metakognitiver Lernformen erfolgreich lernen oder aber die Vorgehensweise so verändern, dass sie ihre Ziele erreichen können (Artelt, 2000a; Boekaerts, 1999; Deci & Ryan, 2000; Zimmerman, 2000a). Die empirischen Ergebnisse bestätigen die statistischen Zusammenhänge zwischen Motivation und vertieftem Lernen (Köller & Schiefele, 2010; Krapp, 2010; Wild, 2000; Zimmerman, 2000a), die statistischen Zusammenhänge zwischen vertieftem Lernen und positiven Lernergebnissen im Studium bleiben aber hinter den Erwartungen zurück (u.a. Blickle, 1996; Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003; Tiaden, 2006; ausführlich vgl. Kap. 4.3; siehe auch Teilstudie 5 in Kap. 12).

In Teilstudie 4 wird für die *präaktionale Phase* zu Ausbildungsbeginn 2012 *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation* und *Extrinsische Motivation* sowie das *Ausbildungsinteresse* auf ihre Bedeutung für selbstreguliertes Lernen in späteren Ausbildungsphasen untersucht. In dem eigentlichen Ausbildungszeitraum inhaltlicher Vermittlung zwischen dem pädagogischen

Freiraum zu Ausbildungsbeginn und der mehrmonatigen Prüfungsphase am Ende der zweijährigen schulischen Ausbildung, der hier als *aktionale Phase* bezeichnet wird, treten prototypische Merkmale der Lernqualität in den Vordergrund der Analyse. Zum Vergleich der Bedeutung oberflächen- und tiefenorientierter kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen werden *Wiederholung*, *Elaboration*, *Oberflächenkontrolle* und *Tiefenkontrolle*, als volitionale Komponente *Anstrengung* in der aktionalen Phase der Ausbildung untersucht. In Selbstregulationsmodellen wird in der *postaktionalen Phase* eine Rückkoppelung auf verschiedenen Ebenen postuliert. Regulationsprozesse erfolgen im Anschluss an Selbstbewertungen durch einen Ist-Soll-Vergleich. In Abgrenzung zu kürzeren Lerneinheiten (vgl. hierzu Modellebene 1) treten regulative Prozesse *innerhalb* einer Lernstrategie, die *Ausführungsregulation*, in den Hintergrund, hierarchisch höherstehende Regulationsprozesse in den Vordergrund der Analyse. In der postaktionalen Phase zu Ausbildungsende werden deshalb zeitnah zum Ende der schulischen Ausbildungsphase 2014 *Strategie- und Zielregulation* untersucht (vgl. Landmann & Schmitz, 2007b). Diese Regulationsprozesse werden in der Erhebung 2015 ergänzt um die *Vorsatzbildung* für Bildungsgänge im Anschluss an die Erzieherausbildung.

Neben klassischen Hypothesen selbstregulierten Lernens im zeitlichen Ablauf der Ausbildung kann in Teilstudie 4 auch die Annahme der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan 1993, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2008) an einer Stichprobe angehender Erzieherinnen und Erzieher überprüft werden. Es stellt sich die Frage, ob die Ermöglichung von *Autonomie*, *Kompetenz* und *Sozialer Eingebundenheit* im Unterricht für selbstbestimmte Motivation wichtig ist. Die Differenzierung der Unterrichtsmerkmale mit den zusätzlichen Skalen *Interesse der Lehrenden*, *Relevanz der Inhalte* und *Passung der Anforderungen* sind in Kapitel 5.2.4 hergeleitet. Die dort auch zusammengestellten Untersuchungen zu förderlichen Lernumgebungen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie machen deutlich, dass die *Basic Needs*, also *Autonomie*- und *Kompetenzunterstützung* sowie *Soziale Eingebundenheit* erwartungsgemäß stärker mit selbstbestimmter als mit fremdbestimmter Motivation korrelieren, die Ergebnisse allerdings auch abhängig von institutionellen Merkmalen oder Lerngruppen sind (Leutwyler, 2006; Prenzel, 1993; Müller & Palekcic, 2005; Müller, Palekcic, Beck & Wanninger, 2006).

11.2 Hypothesen

Vor dem Hintergrund von Bedingungshypothesen in der Selbstbestimmungstheorie und der Theorie selbstregulierten Lernens lassen sich folgende Forschungshypothesen formulieren:

Hypothese 1: Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie förderliche Unterrichtsmerkmale begründen praktisch bedeutsam selbstbestimmte Motivation (Intrinsische Motivation und Identifizierte Motivation) in der präaktionalen Phase der Ausbildung.

Hypothese 2: Selbstbestimmte Motivation in der präaktionalen Phase der Ausbildung begründen praktisch bedeutsam tiefenorientierte kognitive und metakognitive Lernkompetenzen (Elaboration und Tiefenkontrolle) in der aktionalen Phase der Ausbildung.

Hypothese 3: Selbstbestimmte Motivationsarten in der präaktionalen Phase der Ausbildung begründen praktisch bedeutsam die volitionale Lernkompetenz (Anstrengung) in der aktionalen Phase der Ausbildung.

Hypothese 4: Tiefenorientierte kognitive und metakognitive Lernkompetenzen sowie die volitionale Lernkompetenz in der aktionalen Phase der Ausbildung begründen praktisch bedeutsam Regulationsprozesse (Strategieregulation, Zielregulation, Vorsatzbildung) in der postaktionalen Phase der Ausbildung.

Die formulierten Alternativhypothesen werden angenommen, wenn sich mindestens mittlere Effekte statistisch absichern lassen (vgl. Köller, 2009; Rost, 2007).

Teilmodell 5 in Abbildung 11.1 fasst die Fragestellung in Teilstudie 5 grafisch zusammen und gibt einen Überblick über die einbezogenen Variablen. Lernkomponenten, auf die sich die Hypothesen beziehen, sind grau unterlegt.

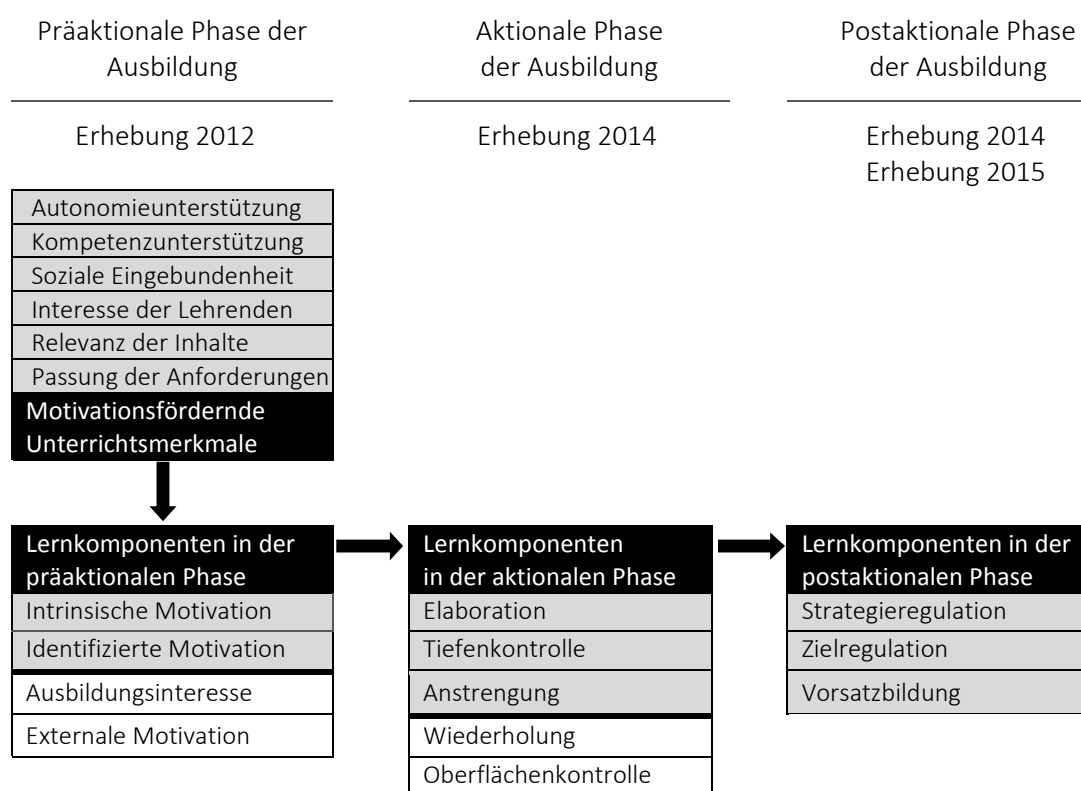


Abbildung 11.1: Teilmodell 4

11.3 Methodisches Vorgehen

11.3.1 Stichprobe

Zu Ausbildungsbeginn vor den Herbstferien (präaktionale Phase, Erhebung 2012), in der lernintensiven Ausbildungsphase zu Beginn des 4. schulischen Ausbildungshalbjahr mit bereits ca.

50 % abgeschlossenen Prüfungsleistungen im Modulsystem (aktionale / postaktionale Phase, Erhebung 2014) und am Ende der dreijährigen Ausbildung nach Abgabe der letzten Prüfungseinheit (postaktionale Phase, Erhebung 2015) liegen jeweils Daten von 288 Vollzeitabsolventinnen und -absolventen vor (zum Studiendesign siehe Kap. 8.2.1).

Die Analysen basieren auf den Daten aus der Längsschnittstichprobe II mit ursprünglich $N = 324$ Fachschülerinnen und Fachschülern. Aufgrund der teilweise unterschiedlichen Dauer der Gesamtausbildung bzw. einer anderen Rhythmisierung der Unterrichts- und Praxiszeiten sind die Teilzeitabsolventen ($N = 36$) von den folgenden Analysen ausgenommen. Aus den Ergebnissen der Hypothesentestung an einer Stichprobe mit $N = 288$ Fachschülerinnen und Fachschülern kann demnach nur auf die Population der in Vollzeit ausgebildeten Fachschülerinnen und Fachschüler geschlossen werden.

An sechs Fachschulen in Rheinland-Pfalz ($N = 231$; 80,2 %) und im Saarland ($N = 57$; 19,2 %) absolvierten 103 Befragte (35,8 %) eine Ausbildung bei einem öffentlichen Träger, 185 (64,2 %) bei einem kirchlichen Träger. In der Untersuchungsgruppe waren 255 Frauen (88,5 %), 33 Männer (11,5 %). 167 Schülerinnen und Schüler (64,9 %) waren zu Ausbildungsbeginn 2012 zwischen 16 und 20 Jahre alt, 75 (26 %) zwischen 21 und 25 Jahren und 26 (9 %) 26 Jahre oder älter. 96 Personen (33,3 %) gaben als schulische Eingangsqualifikation den Sekundarabschluss I, 137 (47,6 %) das Fachabitur und 51 (17,7 %) das allgemeine Abitur an (fehlende und sonstige Angaben: 4 Personen, 1,3 %). Die Längsschnittstichprobe II wird im Vergleich zu den anderen Teilstichproben in Kapitel 7.3.2 beschrieben.

11.3.2 Operationalisierung

Für die Operationalisierung der Konstrukte in den drei Ausbildungsabschnitten konnte auf Skalen aus verschiedenen Phasen des Konstruktionsprozesses der Fragebogenmodule zu berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen (vgl. Teilstudie 1, Kap. 9) zurückgegriffen werden. Skalen zu motivationsfördernden Unterrichtsmerkmalen wurden u.a. für diese Teilstudie konstruiert. Alle Skalenratings erfolgten sechstufig und sind an den Polen sprachlich unterstützt (z.B. *trifft überhaupt nicht zu* versus *trifft in besonderem Maße zu*).

Unterrichtsmerkmale

Als proximale Merkmale der Lernumwelt wurden *Autonomieunterstützung* (4 Items; $\alpha = 0,72$; „Wir haben immer wieder die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, welches Thema wir erarbeiten möchten.“), *Kompetenzunterstützung* (5 Items; $\alpha = 0,76$; „Wenn ich Aufgaben gut bewältige, erhalte ich eine positive Rückmeldung.“), *Soziale Eingebundenheit* (2 Items; $\alpha = 0,79$; „In der Klasse habe ich das Gefühl dazuzugehören“), *Interesse der Lehrenden* (4 Items; $\alpha = 0,83$; „Den Lehrer/inne/n ist anzumerken, dass sie sich gerne mit den Themen, die sie unterrichten, beschäftigen.“), *Relevanz der Inhalte* (2 Items, $\alpha = 0,65$; „Ich merke im Unterricht, dass die besprochenen Themen für den Beruf sehr wichtig sind.“) und *Passung der Anforderungen* (2 Items; $\alpha = 0,70$; „Das Unterrichtstempo entspricht meinem persönlichen Lerntempo.“). Die faktoriell validen Skalen für die erhobenen Unterrichtsmerkmale und die Itemquellen sind in Anhang 11-1 dargestellt.

Lernkomponenten der präaktionalen Phase

Für die Merkmale der präaktionalen Phase der Ausbildung wurden drei Motivationsstufen mittels der faktoriell validen Skalen aus 2012 (vgl. Teilstudie 1, Anhang 8-6) untersucht: *Intrinsische Motivation* (7 Items; $\alpha = 0,84$; „Ich freue mich auf das Lernen während der Ausbildungszeit.“), *Identifizierte Motivation* (7 Items; $\alpha = 0,74$; „Wenn ich lerne, kann ich meine späteren beruflichen Möglichkeiten verbessern.“), *Externale Motivation* (8 Items; $\alpha = 0,73$; „Ich lerne ausschließlich, damit ich keine schlechten Noten bekomme.“). Das *Ausbildungsinteresse 2012* wird als Mittelwert der Interessenratings der 13 Module in der rheinland-pfälzischen Teilstichprobe bzw. der 10 Fächer in der saarländischen Teilstichprobe operationalisiert.

Lernkomponenten der aktionalen Phase

Für die Erhebung der ausgewählten kognitiven und metakognitiven sowie der volitionalen Kompetenzen der aktionalen Phase der Ausbildung wurden die Skalen der Fragebogenversion 4 nach den konfirmatorischen Faktorenanalysen mit dem Datensatz 2014 ($N = 400$) genutzt (vgl. Teilstudie 1, Anhänge 8-14 bis 8-16). In die Analysen einbezogen wurden *Wiederholung* (5 Items, $\alpha = 0,78$; „Ich lerne den Lernstoff anhand von Kopien und anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.“), *Elaboration* (5 Items; $\alpha = 0,82$; „Ich stelle mir manche Sachverhalte bildlich vor.“), *Oberflächenkontrolle* (4 Items; $\alpha = 0,75$; „Ich erzähle mir die wichtigsten Inhalte nach dem Lernen selbst, damit ich merke, wo ich Lücken habe.“), *Tiefenkontrolle* (5 Items; $\alpha = 0,81$; „Ich bearbeite zusätzliche Aufgaben, um festzustellen, ob ich den Stoff wirklich verstanden habe.“) und *Anstrengung* (4 Items; $\alpha = 0,81$; „Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.“).

Lernkomponenten der postaktionalen Phase

Für die postaktionale Phase wurden 2014 von den Befragten in Bezug auf die bereits erfolgten zertifizierten Module (RLP) oder in Bezug auf das letzte Zwischenzeugnis (Saarland) Einschätzungen abgegeben, die eine *globale subjektive Erfolgsbewertung* („Wenn meine Noten in Modulen im Durchschnitt gleich oder besser ausfallen als zu Beginn der Ausbildung erwartet, ...“) und eine *globale subjektive Misserfolgsbewertung* („Wenn meine Noten in Modulen im Durchschnitt schlechter ausfallen als zu Beginn der Ausbildung erwartet, ...“) unterscheiden ließen. In Abhängigkeit von dieser Selbstbewertung wurden zwei Regulationsprozesse erfasst: *Strategieregulation* (2 Items, $\alpha = 0,74$; „... probiere ich bei der nächsten Leistungsüberprüfung neue Lerntechniken aus.“ – „... erweitere ich meine Lernstrategie durch Techniken, die eventuell besser geeignet sind.“) und *Zielregulation* (2 Items; $\alpha = 0,74$; „... bin ich bei der nächsten Leistungsüberprüfung nur mit mindestens gleich guten / auch mit einer schlechteren Note zufrieden.“ – „... setze ich mir für die nächste Leistungsüberprüfung höhere / niedrigere Notenziele.“). Zur Operationalisierung der postaktionalen Phase sei auf den Fragebogen 2014 (Teil 2) in Anhang 7-2 verwiesen.

Am Ende der Ausbildung in der Befragung im Frühsommer 2015 wird die Neigung der Absolventen erhoben, eine Weiterbildung, eine weitere Berufsausbildung, ein Studium an einer Fachhochschule oder an einer Universität zu absolvieren (jeweils ein Item, z.B. „Ich gehe da-

von aus, dass ich in den nächsten 10 Jahren ein Studium an einer *Fachhochschule* absolvieren werde.“). Diese allgemeinen Konsequenzen aus den Ausbildungserfahrungen können als Selbstreaktionen verstanden werden, die in eine Regulation späterer Ausbildungsziele münden. Als Maß für eine *Vorsatzbildung* wurde nur die Neigung, ein Fachhochschulstudium zu beginnen, in Teilstudie 5 aufgenommen, für das die Erzieherausbildung unabhängig vom vorherigen Schulabschluss prinzipiell qualifiziert.

11.3.3 Statistische Analysen

Die Testung der Bedeutung förderlicher Unterrichtsmerkmale für selbstbestimmte Motivationsformen erfolgt mittels linearer Regressionsanalysen, die auch zu einem optimierten Set an Prädiktoren zur Erklärung *Intrinsischer Motivation* und *Identifizierter Motivation* führen. Die Abklärung der Bedingungshypothesen des auf die Ausbildung als Lerneinheit ausgeweiteten Modells selbstregulierten Lernens erfolgt mittels hierarchischer Regressionsanalysen (Bühner & Ziegler, 2009; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Schendera, 2008), indem die deduktiv abgeleiteten bedeutsamen Lernkomponenten in einem ersten Block, die theoretisch nachrangigen Lernkomponenten in einem zweiten Block eingegeben werden. Die Voraussetzungen für die Durchführung der Regressionsanalysen sind in den Anhängen 11-2 bis 11-9 dokumentiert.

Zur Reduktion des Alpha-Fehlers beim multiplen Testen wird die Signifikanzgrenze nach Bonferroni korrigiert und für den F-Test auf $\alpha = 0,05 / 10 = 0,005$ gesetzt. Die Ermittlung der praktischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse und der Teststärke folgt den Konventionen empirischer Forschung. So wird ein Determinationskoeffizient von $R^2 = 0,02$ als kleiner Effekt von $R^2 = 0,13$ als mittlerer Effekt und von $R^2 = 0,26$ als großer Effekt qualifiziert. Die Teststärke wird mittels G*Power 3.1.7 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007) ermittelt und bei geringer Teststärke zusätzlich zum Ergebnis der F-Tests angegeben (vgl. hierzu die Empfehlungen bei Bühner & Ziegler, 2009). Die Auswertungen erfolgen mit SPSS 21.

11.4 Deskriptive Befunde

11.4.1 Bedingungen selbstregulierten Lernens in der präaktionalen Phase

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie wurden von den Fachschülerinnen und -schülern sechs *Unterrichtsmerkmale* eingeschätzt, die in der präaktionalen Phase der Ausbildung motivationsfördernd wirken sollen. Tabelle 11.1 fasst die Kennwerte für die Stichprobe der Teilstudie 4 zusammen. Mit einem Mittelwert von $AM = 3,67$ wird *Autonomieunterstützung* an der Fachschule als deutlich geringer ausgeprägt wahrgenommen als die anderen motivationsunterstützenden Unterrichtsmerkmale, die auf einer sechsstufigen Skala Werte zwischen 4,4 und 4,9 erlangten.

Tabelle 11.1: Kennwerte der Unterrichtsmerkmale in der präaktionalen Phase

Unterrichtsmerkmale präaktionale Phase	N	AM	SD
Autonomieunterstützung	286	3,67	0,88
Kompetenzunterstützung	281	4,57	0,70
Soziale Eingebundenheit	287	4,79	0,95
Interesse der Lehrenden	287	4,57	0,80
Relevanz der Inhalte	285	4,85	0,75
Passung der Anforderungen	287	4,38	0,92

Anmerkungen: Erhebungszeitpunkt 2012. Bei allen Variablen sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 6 = *trifft voll und ganz zu*.

Die Korrelationsmatrix in Tabelle 11.2. zeigt vielfach mittlere und starke statistische Zusammenhänge zwischen den motivationsfördernden Unterrichtsmerkmalen, was bereits auf Redundanzen im Prädiktormodell hindeutet (siehe Kap. 11.5.1). Mittlere Prädiktor-Kriterium-Korrelationen lagen für selbstbestimmte Motivation und Ausbildungsinteresse vor, für fremdbestimmte Motivation blieben sie erwartungsgemäß aus.

Tabelle 11.2: Korrelationen der Unterrichtsmerkmale und der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase

Korrelationen	AU	KU	SE	IL	RI	PA
Autonomieunterstützung	1					
Kompetenzunterstützung	0,51	1				
Soziale Eingebundenheit	0,21	0,34	1			
Interesse der Lehrenden	0,35	0,56	0,19	1		
Relevanz der Inhalte	0,21	0,43	0,13	0,44	1	
Passung der Anforderungen	0,24	0,43	0,22	0,45	0,34	1
Intrinsische Motivation	0,26	0,35	0,14	0,45	0,37	0,30
Identifizierte Motivation	0,19	0,35	0,28	0,29	0,32	0,22
Externale Motivation	0,03	- 0,10	- 0,17	- 0,01	- 0,11	- 0,13
Ausbildungsinteresse	0,36	0,44	0,20	0,40	0,36	0,32

Anmerkungen: N = 288, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; AU = Autonomieunterstützung, KU = Kompetenzunterstützung, SE = Soziale Eingebundenheit, IL = Interesse der Lehrenden, RI = Relevanz der Inhalte, PA = Passung der Anforderungen.

11.4.2 Komponenten selbstregulierten Lernens in der präaktionalen Phase

Das motivationale Gefüge, das als Prädiktoren für zeitlich spätere Lernkomponenten betrachtet wird, umfasst die drei Motivationsstufen *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*, und *Externale Motivation* sowie das *Ausbildungsinteresse* (vgl. Tabelle 11.3).

Tabelle 11.3: Kennwerte der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase

Lernkomponenten in der präaktionalen Phase	N	AM	SD
Intrinsische Motivation	283	4,28	0,74
Identifizierte Motivation	285	4,83	0,58
Externale Motivation	285	3,52	0,89
Ausbildungsinteresse	281	4,81	0,51

Anmerkungen: Erhebungszeitpunkt 2012. Bei allen Variablen sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 6 = *trifft voll und ganz zu*.

Der Mittelwert für *Identifizierte Motivation* liegt zu Beginn der Ausbildung deutlich höher als für *Intrinsische Motivation*. Der Mittelwert für *Externale Motivation* fällt erwartungsgemäß geringer aus.

Ausbildungsinteresse wurde über die Interessensratings für die verschiedenen Struktureinheiten der Ausbildungsinhalte als Module (in Rheinland-Pfalz) oder als Fächer (im Saarland) operationalisiert. Die Berechnung für die beiden Bundesländer musste also getrennt erfolgen. Für die rheinland-pfälzischen Schülerinnen und Schüler (N = 231) verteilen sich die Interessen für die einzelnen Module wie in Abbildung 11.2 dargestellt. Die langen Bezeichnungen der 13 Module (vgl. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011) wurden durch die Nennung des Kernthemas der Modulinhalte verkürzt.

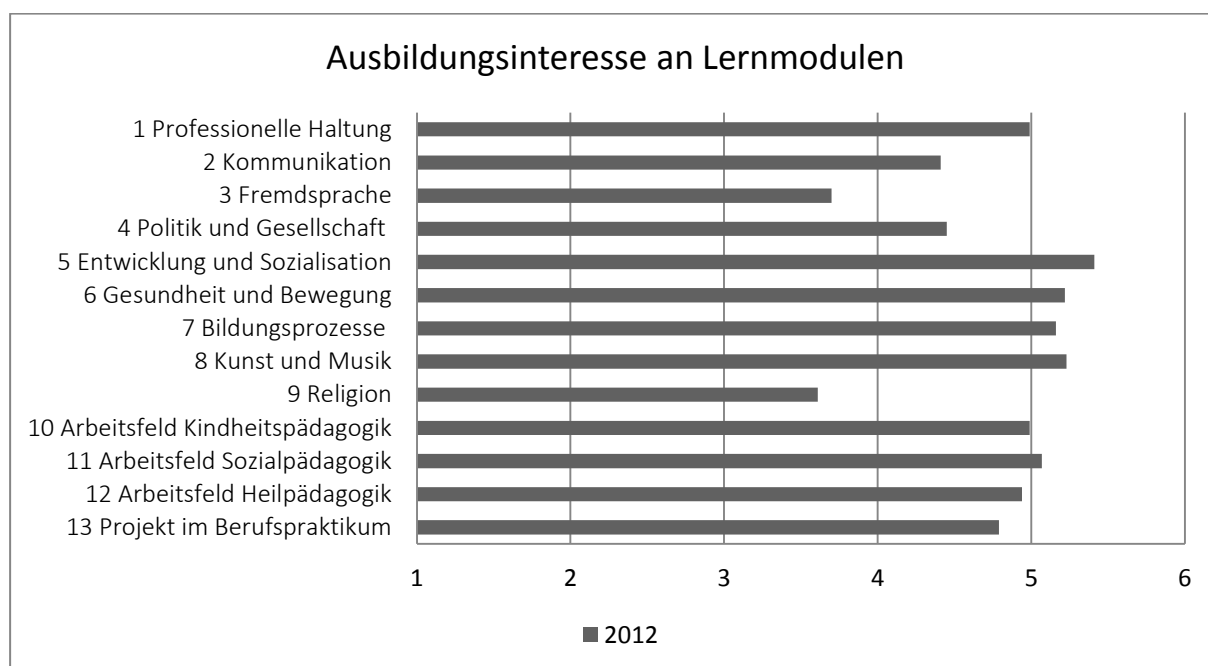


Abbildung 11.2: Ausbildungsinteresse an Lernmodulen 2012 (nur RLP; N = 231)

In der modularisierten Ausbildung rufen religionspädagogische Inhalte, der Unterricht in einer Fremdsprache sowie Kommunikation und gesellschaftspolitischer Unterricht das geringste Interesse hervor, bei sehr hohen Ratings für die im engeren Sinne berufsbezogenen sozialwissenschaftlichen Ausbildungsinhalte.

Das *Ausbildungsinteresse* zu Beginn der Ausbildung 2012 kann für die rheinlandpfälzische Teilstichprobe mit einem Mittelwert von $AM = 4,77$ ($SD = 0,52$) und für die saarländische Stichprobe mit $AM = 4,97$ ($SD = 0,44$) quantifiziert werden. Um die Vergleichbarkeit der Ausbildungsinhalte zu erhöhen, wurde Mathematik ($AM = 3,63$), das im Saarland in der Erzieherausbildung angeboten wird, nicht in die Analysen einbezogen. Die gesamte hier im Längsschnitt betrachtete Stichprobe erlangte einen Mittelwert von $AM = 4,81$ ($SD = 0,51$).

Tabelle 11.4 gibt einen Überblick über die statistischen Zusammenhänge der motivationalen Lernkomponenten. Mittlere bis starke Korrelationen finden sich zwischen *Intrinsischer Motivation*, *Identifizierter Motivation* und *Ausbildungsinteresse*. Betrachtete man die mit Lernkomponenten der aktionalen Phase (siehe Kap. 11.4.3), dann zeigen sich außer mit *Wiederholung* und *Externaler Motivation* häufig mittelstarke statistische Zusammenhänge.

Tabelle 11.4: Korrelationen der Lernkomponenten in der präaktionalen Phase mit den Lernkomponenten in der aktionalen Phase

Korrelationen	IN	ID	EX	AI
Intrinsische Motivation	1			
Identifizierte Motivation	0,46	1		
Externale Motivation	- 0,22	- 0,15	1	
Ausbildungsinteresse	0,61	0,39	- 0,19	1
Wiederholung	0,12	0,20	0,25	0,10
Elaboration	0,29	0,26	0,00	0,21
Oberflächenkontrolle	0,29	0,31	- 0,02	0,27
Tiefenkontrolle	0,31	0,21	0,03	0,27
Anstrengung	0,33	0,35	- 0,03	0,31

Anmerkungen: $N = 288$, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; IN = Intrinsische Motivation, ID = Identifizierte Motivation, EX = Externale Motivation, AI = Ausbildungsinteresse.

11.4.3 Komponenten selbstregulierten Lernens in der aktionalen Phase

Prototypisch für oberflächenorientiertes und tiefenorientiertes Lernen wurden *Wiederholung*, *Elaboration*, *Oberflächenkontrolle* und *Tiefenkontrolle*, für volitionale Lernkompetenzen *Anstrengung* als unterschiedlich bedeutsame Komponenten selbstregulierten Lernens in der aktionalen Phase der Ausbildung einbezogen. Tabelle 11.5 fasst die Kennwerte zusammen.

Tabelle 11.5: Kennwerte der Lernkomponenten in der aktionalen Phase

Lernkomponenten in der aktionalen Phase	N	AM	SD
Wiederholung	287	4,33	1,01
Elaboration	284	4,46	0,80
Oberflächenkontrolle	286	4,82	0,86
Tiefenkontrolle	282	3,56	0,91
Anstrengung	286	4,18	1,0

Anmerkungen: Erhebungszeitpunkt 2014. Bei allen Variablen sechstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 6 = *trifft voll und ganz zu*.

Während sich der Einsatz oberflächenorientierter und tiefenorientierter kognitiver Lernkompetenzen nur unwesentlich unterscheidet, wird am Beispiel der metakognitiven Lernkompetenzen *Oberflächenkontrolle* eher ausgeübt als *Tiefenkontrolle* mit deutlich differierenden Mittelwerten.

Tabelle 11.6. gibt einen Überblick über die statistischen Zusammenhänge der einbezogenen Lernkomponenten in der Ausbildungsmitte. Zwei Drittel der Skaleninterkorrelationen weisen auf mittlere bis hohe Zusammenhänge hin. In Bezug auf die in der Tabelle mit aufgeführten Prädiktor-Item-Korrelationen mit den Lernkomponenten der postaktionalen Phase (siehe Kap. 11.4.4) zeigen sich abnehmende Korrelationen je höher die Regulationsebene ist.

Tabelle 11.6: Korrelationen der Lernkomponenten in der aktionalen Phase und in der postaktionalen Phase

Korrelationen	WI	EL	OK	TK	AN
Wiederholung	1				
Elaboration	0,08	1			
Oberflächenkontrolle	0,43	0,36	1		
Tiefenkontrolle	0,32	0,43	0,53	1	
Anstrengung	0,42	0,25	0,57	0,56	1
Strategieregulation	0,21	0,21	0,17	0,32	0,29
Zielregulation	0,10	- 0,02	0,22	0,03	0,22
Vorsatzbildung (Hochschule)	0,06	0,01	0,05	- 0,14	0,02

Anmerkungen: N = 288, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; WI = Wiederholung, EL = Elaboration, OK = Oberflächenkontrolle, TK = Tiefenkontrolle, AN = Anstrengung.

11.4.4 Komponenten selbstregulierten Lernens in der postaktionalen Phase

Strategieregulation und *Zielregulation* stellen zwei Möglichkeiten dar, auf abschließende Leistungsergebnisse zu reagieren, liegen aber hierarchisch auf einem höheren Niveau als *Ausführungsregulation*. Die *Vorsatzbildung*, ein Hochschulstudium aufzunehmen, steht für die Regulation der Ausbildungsentscheidung. Die drei betrachteten Regulationsprozesse in der postaktionalen Phase der Ausbildung korrelieren nur gering zwischen $r = - 0,10$ und $r = 0,14$.

Fachschülerinnen und -schüler in der Stichprobe berichteten von unterschiedlichen Konsequenzen, je nachdem ob sie an der Fachschule Leistungsergebnisse erzielten, die in der subjektiven Einschätzung gleich gut oder besser ausfielen als zu Ausbildungsbeginn erwartet (*subjektiver Erfolg*) oder ob die Ergebnisse schlechter als ursprünglich erwartet ausfielen (*subjektiver Misserfolg*). Subjektives Erfolgserleben führte seltener zu *Strategieregulation*, häufiger zu *Zielregulation* und etwas häufiger zu einer *Vorsatzbildung*, in absehbarer Zeit nach der Ausbildung ein Hochschulstudium aufzunehmen.

Tabelle 11.7: Kennwerte der Lernkomponenten in der postaktionalen Phase

Lernkomponenten in der postaktionalen Phase	SP	N	AM	SD
Strategieregulation	alle	265	3,26	0,19
	Erfolg	219	3,18	1,12
	Misserfolg	46	3,63	1,46
Zielregulation	alle	264	4,38	1,40
	Erfolg	220	4,83	0,92
	Misserfolg	44	2,13	1,19
Vorsatzbildung (Hochschule)	alle	255	3,00	1,67
	Erfolg	213	3,06	1,68
	Misserfolg	42	2,57	1,56

Anmerkungen: Erhebungszeitpunkt 2014 und 2015. N = 288, listenweiser Fallausschluss fehlender Werte. SP = Stichprobe. Bei allen Variablen sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen 1 = *trifft überhaupt nicht zu*, 6 = *trifft voll und ganz zu*.

11.5 Ergebnisse der Hypothesentests

In Kapitel 11.2. sind die Forschungshypothesen aufgeführt, die sukzessive kausale Beziehungen zwischen förderlichen kontextuellen Lernbedingungen und selbstbestimmter Motivation sowie zwischen Lernkomponenten in der präaktionalen, der aktionalen und der postaktionalen Phase der Ausbildung annehmen. Ihre Überprüfung erbrachte die folgenden Ergebnisse.

11.5.1 Vorhersage selbstbestimmter Motivation in der präaktionalen Phase

Zur Klärung der Bedingungen selbstbestimmter Motivation in der präaktionalen Phase der Ausbildung soll überprüft werden, inwiefern die aus der Selbstbestimmungstheorie abgeleiteten *Unterrichtsmerkmale* für die Vorhersage *Intrinsischer Motivation* und *Identifizierter Motivation* bedeutsam sind. Im Vergleich zu der in der Lernpsychologie hoch bewerteten intrinsischen Motivation geben Fachschülerinnen und -schüler eher an, sich mit den Ausbildungsinhalten zu identifizieren (vgl. Kap. 11.4.2). Aufgrund der theoretischen Vorgaben gehen alle 6 Unterrichtsmerkmale als Regressoren ein, die in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie zu Ausbildungsbeginn erhoben worden waren. Detaillierte Analysen finden sich in den Anhängen 11-2 und 11-3.

Durch die Unterrichtsmerkmale werden 26 % der Varianz des Kriteriums *Intrinsische Motivation* aufgeklärt ($R = 0,51$; $R^2 = 0,26$; $F(6,266) = 15,46$; $p < 0,001$). In einem optimierten Regressionsmodell werden zwei Prädiktoren bedeutsam: *Interesse der Lehrenden* und *Relevanz der Inhalte* (siehe Tabelle 11.8). Allein zwei Prädiktoren klären 24 % der Varianz der Lernkompetenz *Intrinsischer Motivation* auf ($R = 0,49$; $R^2 = 0,24$; $F(2,270) = 42,96$; $p < 0,001$).

Tabelle 11.8: Vorhersage Intrinsischer Motivation

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Interesse der Lehrenden	0,33	0,05	0,35	6,03	< 0,001
Relevanz der Inhalte	0,24	0,06	0,23	3,56	< 0,001

Anmerkungen: N = 272 nach Ausschluss fehlender Werte.

Für *Identifizierte Motivation* liegt die Varianzaufklärung durch die sechs Unterrichtsmerkmale mit 18 % niedriger: $R = 0,43$; $R^2 = 0,18$; $F(6,267) = 10,01$; $p < 0,001$. Das optimierte Prädiktormodell unterscheidet sich inhaltlich von dem zur Vorhersage *Intrinsischer Motivation*. Für *Identifizierte Motivation* leisten *Kompetenzunterstützung*, *Soziale Eingebundenheit* und zusätzlich *Relevanz der Inhalte* einen bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung von insgesamt 18 % ($R = 0,43$; $R^2 = 0,18$; $F(3,270) = 19,85$; $p < 0,001$).

Tabelle 11.9: Vorhersage Identifizierter Motivation

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Kompetenzunterstützung	0,17	0,05	0,21	3,18	0,002
Soziale Eingebundenheit	0,11	0,04	0,18	3,14	0,002
Relevanz der Inhalte	0,15	0,05	0,19	3,09	0,002

Anmerkungen: N = 273 nach Ausschluss fehlender Werte.

Die Regressionsanalysen mit Kriterien selbstregulierten Lernens in der präaktionalen Phase der Ausbildung zeigten, dass die Bedingungsvariablen nach der Selbstbestimmungstheorie sowohl für *Intrinsische Motivation* als auch für *Identifizierte Motivation* jeweils einen statisch signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung leisten. Die Effekte können als mittel bis groß eingestuft werden.

11.5.2 Vorhersage von Tiefenlernen und Volition in der aktionalen Phase

Zur Überprüfung der Bedingungshypothesen, dass selbstbestimmte motivationale Lernkompetenzen aus der präaktionalen Ausbildungsphase einen bedeutsamen Beitrag zur Vorhersage tiefenorientierter und volitionalen Lernkompetenzen in der aktionalen Ausbildungsphase leisten, wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet. Dazu wurden die motivationalen Skalen als Prädiktoren in der Reihenfolge ihrer theoretischen Bedeutung in zwei Blöcken eingegeben. Prädiktorenblock 1 bilden *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation*, Prädiktorenblock 2 *Ausbildungsinteresse* und *Externale Motivation*. Die Analyse der Voraussetzungen der hierarchischen Regressionsanalysen in diesem Abschnitt findet sich in den Anhängen 11-4 bis 11-6.

Die Lernkompetenz *Elaboration* in der aktionalen Ausbildungsphase 2014 kann durch *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation* aus der präaktionalen Phase 2012 statistisch signifikant vorhergesagt werden. Die Varianzaufklärung durch die Regressoren liegt bei 10 % (siehe Tabelle 11.10). Durch den Einbezug der beiden motivationalen Konstrukte *Externale Motivation* und *Ausbildungsinteresse* erhöht sich die Varianzaufklärung nicht signifikant. Die

Wirkung selbstbestimmter Motivation auf *Elaboration* kann als kleiner Effekt klassifiziert werden.

Tabelle 11.10: Vorhersage von Elaboration

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Intrinsische Motivation	0,26	0,07	0,23	3,60	< 0,001
Identifizierte Motivation	0,20	0,09	0,14	2,18	0,030
Varianzaufklärung Block 1	$\Delta R^2 = 0,104$				
Modelltest Block 1	$F(2, 265) = 15,39; p < 0,001$				
Intrinsische Motivation	0,25	0,09	0,23	3,00	0,003
Identifizierte Motivation	0,20	0,09	0,14	2,15	0,032
Ausbildungsinteresse	0,06	0,12	0,04	0,47	0,638
Externale Motivation	0,08	0,05	0,09	1,47	0,143
Varianzaufklärung Block 2	$\Delta R^2 = 0,008$				
Varianzaufklärung Gesamt	$R^2 = 0,112$				

Anmerkungen: N = 267 nach Ausschluss fehlender Werte. Zusätzliche Varianzaufklärung ist nicht statistisch signifikant.

Die neu identifizierte Dimension *Tiefenkontrolle* (vgl. Teilstudie 1 in Kap. 8) steht für die metakognitive Lernkompetenz, das Verständnis von Lerninhalten zu garantieren und die Kontrolle des Lernens nicht nur auf das Vermeiden von Lernlücken zu richten (vgl. Kap. 8.4.6 in Teilstudie 8). In Tabelle 11.11 ist aufgeführt, dass *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation* zu Ausbildungsbeginn die Varianz der Neigung zu Tiefenkontrolle in der Ausbildungsmitte statistisch signifikant vorhersagen lassen und die Varianz der Kriteriumsvariablen zu 10 % aufklären (kleiner Effekt). Der Zuwachs an Varianzaufklärung durch weitere motivationale Konstrukte in Block 2 ist wohl statistisch signifikant, aber praktisch ohne Bedeutung.

Tabelle 11.11: Vorhersage von Tiefenkontrolle

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Intrinsische Motivation	0,33	0,08	0,27	4,14	< 0,001
Identifizierte Motivation	0,12	0,10	0,08	1,19	0,234
Varianzaufklärung Block 1	$\Delta R^2 = 0,098$				
Modelltest Block 1	$F(2, 263) = 14,24; p < 0,001$				
Intrinsische Motivation	0,28	0,10	0,23	2,97	0,003
Identifizierte Motivation	0,11	0,10	0,07	1,03	0,305
Ausbildungsinteresse	0,22	0,14	0,13	1,66	0,099
Externale Motivation	0,14	0,06	0,14	2,32	0,021
Varianzaufklärung Block 2	$\Delta R^2 = 0,026$				
Varianzaufklärung Gesamt	$R^2 = 0,124$				

Anmerkungen: N = 265 nach Ausschluss fehlender Werte. Zusätzliche Varianzaufklärung ist statistisch signifikant ($p = 0,020$).

Auch die volitionale Kompetenz *Anstrengung* in der aktionalen Phase der Ausbildung kann durch *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation* statistisch signifikant vorhergesagt werden. Die aufgeklärte Varianz beträgt 16 % und kann als ein mittlerer Effekt klassifiziert werden. Der Anteil der Kriteriumsvarianz, der mit vier motivationalen Lernkomponenten erklärt werden kann, liegt mit 18 % höher, der Zuwachs durch Block 2 ist allerdings statistisch nicht signifikant.

Tabelle 11.12: Vorhersage von Anstrengung

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Intrinsische Motivation	0,27	0,08	0,20	3,22	0,001
Identifizierte Motivation	0,45	0,11	0,27	4,25	< 0,001
Varianzaufklärung Block 1	$\Delta R^2 = 0,159$				
Modelltest Block 1	$F(2, 267) = 25,24; p < 0,001$				
Intrinsische Motivation	0,19	0,10	0,14	1,90	0,059
Identifizierte Motivation	0,42	0,11	0,25	3,95	< 0,001
Ausbildungsinteresse	0,27	0,14	0,14	1,93	0,055
Externale Motivation	0,09	0,06	0,08	1,36	0,174
Varianzaufklärung Block 2	$\Delta R^2 = 0,017$				
Varianzaufklärung Gesamt	$R^2 = 0,176$				

Anmerkungen: N = 269 nach Ausschluss fehlender Werte. Zusätzliche Varianzaufklärung ist nicht statistisch signifikant.

11.5.3 Vorhersage von Regulationskompetenzen in der postaktionalen Phase

Für die postaktionale Phase der Ausbildung wird überprüft, ob Regulationskompetenzen auf unterschiedlichen Hierarchieebenen sich durch Lernkompetenzen aus der aktionalen Phase ableiten lassen. Theoretisch betrachtet müsste Tiefenlernen und Volition (Block 1) eine größere Bedeutung haben als Oberflächenlernen (Block 2). Detaillierte Dokumentationen der folgenden statistischen Analysen finden sich in den Anhängen 11-7 bis 11-9.

Aus den tiefenorientierten und volitionalen Lernkompetenzen der aktionalen Phase lässt sich die *Strategieregulation* in der postaktionalen Phase mit 15 % Varianzaufklärung statistisch bedeutsam vorhersagen. Allerdings ist *Elaboration* als Prädiktor redundant. Tabelle 11.13 fasst die Ergebnisse detailliert zusammen. Die Hinzunahme der Skalen in Block 2 führt wohl zu einer statistisch signifikanten Erhöhung der Varianzaufklärung auf 17 %, der Zuwachs ist allerdings praktisch nicht bedeutsam.

Tabelle 11.13: Vorhersage von Strategieregulation

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Elaboration	0,13	0,10	0,08	1,32	0,189
Tiefenkontrolle	0,28	0,10	0,21	2,88	0,004
Anstrengung	0,21	0,09	0,18	2,59	0,010
Varianzaufklärung Block 1	$\Delta R^2 = 0,147$				
Modelltest Block 1	F (3, 254) = 14,64; p < 0,001				
Elaboration	0,17	0,10	0,11	1,75	0,082
Tiefenkontrolle	0,31	0,10	0,24	3,09	0,002
Anstrengung	0,23	0,09	0,20	2,58	0,011
Wiederholung	0,16	0,08	0,14	2,07	0,040
Oberflächenkontrolle	- 0,23	0,11	- 0,16	- 2,06	0,041
Varianzaufklärung Block 2	$\Delta R^2 = 0,023$				
Varianzaufklärung Gesamt	$R^2 = 0,170$				

Anmerkungen: N = 257 nach Ausschluss fehlender Werte. Zusätzliche Varianzaufklärung ist statistisch signifikant (p = 0,036).

Zielregulation bezeichnet einen Regulationsprozess auf einer hierarchisch höheren Ebene als *Strategieregulation*, kann aber nur mit einer Varianzaufklärung von 7 % durch den Prädiktorenblock 1 mit Skalen zum Tiefenlernen und zur Volition statistisch bedeutsam vorhergesagt werden, praktische Bedeutsamkeit wird nicht erzielt. Wie Tabelle 11.14 zeigt, erklärt nur *Anstrengung* die *Zielregulation* im Anschluss an Ergebnisbewertungen in der postaktionalen Phase. Die Erhöhung der Varianzaufklärung durch das Prädiktorenset in Block 2 ist statistisch signifikant, aber inhaltlich nicht relevant.

Tabelle 11.14: Vorhersage von Zielregulation

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Elaboration	- 0,07	0,12	- 0,04	- 0,61	0,545
Tiefenkontrolle	- 0,17	0,12	- 0,11	-1,44	0,150
Anstrengung	0,42	0,10	0,31	4,25	< 0,001
Varianzaufklärung Block 1	$\Delta R^2 = 0,069$				
Modelltest Block 1	F (3, 253) = 6,30; p < 0,001				
Elaboration	- 0,12	0,12	- 0,07	-1,04	0,302
Tiefenkontrolle	- 0,24	0,12	- 0,16	-2,03	0,043
Anstrengung	0,32	0,11	0,23	2,90	0,004
Wiederholung	- 0,03	0,09	- 0,02	- 0,27	0,788
Oberflächenkontrolle	0,32	0,13	0,20	2,47	0,014
Varianzaufklärung Block 2	$\Delta R^2 = 0,023$				
Varianzaufklärung Gesamt	$R^2 = 0,092$				

Anmerkungen: N = 257 nach Ausschluss fehlender Werte; Zusätzliche Varianzaufklärung ist statistisch signifikant (p = 0,036).

Die *Vorsatzbildung* am Ende der Erzieherausbildung, in den kommenden Jahren noch einen höheren Bildungsgang zu absolvieren, kann durch Tiefenlernen oder Volition in der aktionalen Phase nur mit 3 % Varianzaufklärung vorhergesagt werden. Der kleine Effekt wird bei einem gesetzten Alpha-Niveau von 0,005 nicht statistisch abgesichert.

Tabelle 11.15: Vorhersage von Vorsatzbildung

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Elaboration	0,14	0,14	0,06	0,98	0,329
Tiefenkontrolle	- 0,44	0,14	- 0,24	- 3,12	0,002
Anstrengung	0,22	0,12	0,13	1,86	0,064
<i>Varianzaufklärung Block 1</i>	$\Delta R^2 = 0,036$				
<i>Modelltest Block 1</i>	$F(3, 264) = 3,279; p = 0,022$				
Elaboration	0,12	0,14	0,06	0,83	0,409
Tiefenkontrolle	- 0,49	0,15	- 0,27	-3,39	0,001
Anstrengung	0,13	0,14	0,08	0,92	0,357
Wiederholung	0,11	0,11	0,07	0,94	0,350
Oberflächenkontrolle	0,17	0,16	0,09	1,06	0,290
<i>Varianzaufklärung Block 2</i>	$\Delta R^2 = 0,009$				
<i>Varianzaufklärung Gesamt</i>	$R^2 = 0,045$				

Anmerkungen: N = 267 nach Ausschluss fehlender Werte. Zusätzliche Varianzaufklärung ist nicht statistisch signifikant.

11.6 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In Teilstudie 4 wurde mit einem Fokus auf Lernkompetenzen überprüft, ob Annahmen der Selbstbestimmungstheorie und der Theorien selbstregulierten Lernens sich bestätigen, wenn die gesamte Erzieherausbildung als Lerneinheit betrachtet wird und in eine präaktionale Phase zu Ausbildungsbeginn, in eine aktionale Phase während der schulischen Ausbildungsphase und in eine postaktionale Phase zum Ausbildungsende unterteilt wird.

In Bezug auf die Überprüfung der deduktiv abgeleiteten Hypothesen aus der Selbstbestimmungstheorie zeigte sich, dass Unterrichtsmerkmale, die dem Aufbau und der Erhaltung selbstbestimmter Motivation dienen sollen, dies auch statistisch und praktisch bedeutsam leisten. Wie auch in vergleichbaren Studien zur Selbstbestimmungstheorie (Leutwyler, 2006; Prenzel, 1993; Müller & Palekcic, 2005; Müller et al., 2006) erbringen nicht alle Unterrichtsmerkmale einen signifikanten Beitrag für die hier untersuchten positiv bewerteten Motivationsstufen *Intrinsische* und *Identifizierte Motivation*, zudem ist die Bedeutung einzelner Unterrichtsmerkmale abhängig von der jeweiligen Motivation der Lernenden. So sind für die untersuchten angehenden Erzieherinnen und Erzieher mit intrinsischer Motivation zu Ausbildungsbeginn die Unterrichtsmerkmale *Interesse der Lehrenden* und *Relevanz der Inhalte* wichtig. Bei identifizierter Motivation sind neben der *Relevanz der Inhalte* auch *Kompetenzunterstützung* und *Soziale Eingebundenheit* wesentlich. Aufgrund dieser Ergebnisse wird im Falle von Hypothese 1 die Alternativhypothese angenommen.

Ergebnis 1: Im Sinne der Selbstbestimmungstheorie förderliche Unterrichtsmerkmale begründen praktisch bedeutsam selbstbestimmte Motivationsformen (Intrinsische Motivation und Identifizierte Motivation) in der präaktionalen Phase der Ausbildung.

Die deskriptiven Ergebnisse zur Selbstbestimmungstheorie (vgl. Kap. 11.4.1) an der Gruppe der Fachschülerinnen und -schüler stimmen mit Forschungsbefunden an anderen Stichproben überein. Fachschülerinnen und -schüler schätzen sich wie an allgemeinbildenden Schulen oder Universitäten beobachtet (Buff, 2001; Müller et al., 2007; Müller & Palekic, 2005; Thomas & Müller, 2011), am häufigsten als identifiziert motiviert ein, sie anerkennen also die Bedeutung der Ausbildung für den Beruf, geraten aber in Konflikt mit anderen Zielen. Betrachtet man die Korrelationen zwischen den sechs Unterrichtsmerkmalen und den drei motivationalen Lernkompetenzen (vgl. Tabelle 11.2), dann zeigen sich von intrinsischer Motivation bis zu externaler Motivation Korrelationen abnehmender Stärke – tradierte Ergebnisse der Selbstbestimmungstheorie, die in der Berufsbildung bislang meist nur an kaufmännischen Berufen untersucht wurden (Beck & Krumm, 2001). Was ebenfalls für die Konstruktvalidität der Skalen spricht, sind die sehr hohen Korrelationen zwischen *Intrinsischer Motivation*, *Identifizierter Motivation* und *Ausbildungsinteresse*, zu *Externaler Motivation* ergeben sich schwache negative Korrelationen (vgl. Tabelle 11.4). Autonomieförderung wird von den Schülerinnen und Schülern an Fachschulen deutlich weniger ausgeprägt wahrgenommen als die anderen Unterrichtsmerkmale, was bei der Zielsetzung einer konstruktivistischen Lernfelddidaktik überrascht.

Selbstbestimmte Motivationsarten zu Ausbildungsbeginn erlaubten, Tiefenlernen in der Ausbildungsmitte vorherzusagen. Es zeigten sich aber nicht die in der Literatur berichteten mittleren Effekte (Köller & Schiefele, 2010; Krapp, 2010; Wild, 2000; Zimmerman, 2000a). Für Hypothese 2 werden die Nullhypothesen beibehalten.

Ergebnis 2: Selbstbestimmte Motivationsarten in der präaktionalen Phase der Ausbildung begründen tiefenorientierte kognitive und metakognitive Lernkompetenzen (Elaboration und Tiefenkontrolle) in der aktionalen Phase der Ausbildung nicht praktisch bedeutsam.

Im Gegensatz zu den Kriterien *Elaboration* und *Tiefenkontrolle* in der aktionalen Ausbildungsphase gelingt in Bezug auf die volitionale Lernkompetenz *Anstrengung* eine Varianzaufklärung im Bereich mittlerer Effekte. *Intrinsische* und *Identifizierte Motivation* erklären 16% der Varianz des Kriteriums. Deshalb kann im Falle von Hypothese 3 die Alternativhypothese gelten.

Ergebnis 3: Selbstbestimmte Motivationsarten in der präaktionalen Phase der Ausbildung begründen praktisch bedeutsam die volitionale Lernkompetenz (Anstrengung) in der aktionalen Phase der Ausbildung.

Das Ergebnis verdeutlicht, dass Motivation und Volition wohl zu unterschiedlichen Zeiten im Lernprozess aktiviert werden (Hasselhorn & Gold, 2013), als energetische Komponenten allerdings eng zusammenhängen (vgl. dazu auch Dörrenbacher & Perels, 2015).

Insgesamt betrachtet leisten die tiefenorientierten und volitionalen Lernkompetenzen der aktionalen Ausbildungsphase einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung der *Strategie-regulation* und der *Zielregulation*. Diese kausalen Einflüsse auf Lernkomponenten der postak-

tionalen Ausbildungsphase sind im Falle von *Strategieregulation* als mittlerer Effekte und im Falle von *Zielregulation* als kleiner Effekt einzustufen. Die *Vorsatzbildung* als Regulation einer Ausbildungsintention am Beispiel eines Studiums an der Hochschule ließ sich nicht statistisch abgesichert vorhersagen. Für Strategieregulation wird die Alternativhypothese angenommen, für Zielregulation und Vorsatzbildung die Nullhypothesen beibehalten.

Ergebnis 4: Tiefenorientierte kognitive und metakognitive Lernkompetenzen in der aktionalen Phase der Ausbildung bedingen praktisch bedeutsam Regulationsprozesse im Anschluss an Leistungsrückmeldungen in der postaktionalen Phase der Ausbildung nur für Strategieregulation, nicht aber für Zielregulation und Vorsatzbildung.

Kritisch sei an dieser Stelle anzumerken, dass gerade die Operationalisierung von Strategieregulation, Zielregulation und Vorsatzbildung im Vergleich zu den faktoriell validen Skalen aus dem Konstruktionsprozess (vgl. Teilstudie 1 in Kap. 8) jeweils nur mittels weniger Items erfolgte und in Nachfolgestudien verbessert werden sollte.

Die Ergebnisse aus Teilstudie 4 und die Frage, ob und wie das Phasenmodell selbstregulierten Lernens für langandauernde Lerneinheiten wie eine Ausbildung Gültigkeit erlangt, werden in Kapitel 13.3.4 aufgegriffen, die praktischen Auswirkungen von Teilstudie 4 in Kapitel 14.3 diskutiert.

12 Teilstudie 5: Überfachliche Kompetenzen und Ausbildungserfolg

Die Forschungsfrage, die in Teilstudie 5 beantwortet werden soll, betrifft die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen für den Ausbildungserfolg. Gelingt es, mittels personaler und interpersonaler Kompetenzen sowie mittels motivationaler, volitionaler, kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen einzelne Aspekte von Ausbildungserfolg vorherzusagen? Welche der überfachlichen Kompetenzen sind jeweils ausschlaggebend?

In Kapitel 12.1 werden die empirischen Befunde zur Vorhersage von Effekten überfachlicher Kompetenzen zusammengefasst und führen in Kapitel 12.2 zu den Forschungshypothesen. Kapitel 12.3 stellt die Operationalisierungen und die Überlegungen zu den statistischen Analysen zusammen. Die Ergebnisse, dargestellt in Kapitel 12.4, werden abschließend interpretiert und in den Forschungsstand eingeordnet.

12.1 Forschungsfragen und Theoriebezug

In einem Bedarfsberuf tritt die klassische personalpsychologische Frage, welche Kriterien *vor* der Ausbildung zur *Selektion* potentiell erfolgreicher Bewerberinnen und Bewerber herangezogen werden sollen (z.B. Mischo, 2015a; Schnitzler & Velten, 2011; Smidt, 2015), in den Hintergrund. Vielmehr interessiert, welche Kompetenzen während der Ausbildung in besonderem Maße gefördert werden müssen, weil sie einen ausschlaggebenden Beitrag zum Ausbildungserfolg leisten. Teilstudie 5 zielt also auf die Ermittlung der prognostischen Bedeutung überfachlicher Kompetenzen in der Ausbildungsmitte für den Ausbildungserfolg am Ende der dreijährigen Berufsausbildung. Aus testtheoretischer Perspektive entspricht die Zielsetzung und Vorgehensweise in Teilstudie 5 einer Kriteriumsvalidierung des Fragebogens zu überfachlichen Kompetenzen aus Teilstudie 1 anhand externer Kriterien (Hartig, Frey & Jude, 2012).

Forschungsergebnisse zur Bedeutung von Persönlichkeitsmerkmalen für erfolgreiches Lernen stellen die Rolle des Big-Five-Faktors *Gewissenhaftigkeit* heraus (z.B. Lüdtke, Trautwein, Nagy & Köller, 2004; Steinmayr & Spinath, 2007; für soziale Berufe: Blickle & Kramer, 2012; für sozialpädagogische Fachschülerinnen und -schüler: Smidt, 2015). *Emotionale Stabilität* ist weniger bei kurzfristigen, dafür aber bei langfristigen Berufserfolgsmaßen bedeutsam (Hossiep & Paschen, 2003; Neustadt, Chamorro-Premuzic & Furnham, 2006; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012). *Emotionale Stabilität* ist aber vorrangig deshalb genau zu beachten, weil Frauen in der Kindertagesbetreuung durch erhöhte Neurotizismuswerte auffallen (Tietze et al., 2013; Smidt & Roux, 2015a), die sich allerdings im Feld der sozialen Berufe wiederum nicht nachteilig auf die fremdbeurteilte Arbeitsleistung (Blickle & Kramer, 2012) auswirken müssen. Auch *Flexibilität* kann nach Hülshager, Specht und Spinath (2006) für den subjektiven berufspraktischen Ausbildungserfolg eine wichtige personale Kompetenz darstellen. Die Bedeutung interpersonaler Kompetenzen ist für die Berufsgruppe logisch zwingend und wurde in der aktuellen Studie in Bezug auf den Big-Five-Faktor Verträglichkeit von Smidt und Roux (2015a) im Vergleich zu einer bevölkerungsrepräsentativen Vergleichsgruppe als Resource der Berufsgruppe evident. Unter den untersuchten interpersonalen Kompetenzen der

vorliegenden Studie kann *Durchsetzungsfähigkeit* weniger für Schulerfolg, aber für den Berufserfolg und für die Arbeitsleistung eine Bedeutung zugesprochen werden (Hossiep & Paschen, 2003; Hülshager, Specht & Spinath, 2006). Der empirische Forschungsstand begründet den Einsatz aller personaler und interpersonaler Kompetenzen, erlaubt allerdings (auch im Hinblick auf die Untersuchungsgruppe) keine abgesicherten Vorhersagen (vgl. Kap. 3.3 und 3.4).

Fasst man die Theorien zum selbstregulierten Lernen zusammen, dann gelten ausgeprägte selbstbestimmt motivationale und volitionale Lernkompetenzen, variabel eingesetzte kognitive, vor allem aber tiefenorientierte und metakognitive Lernkompetenzen als bedeutsame Prädiktoren für den schulischen Ausbildungserfolg (vgl. Kapitel 4.3). Trotz plausibler Erwartungen finden sich häufig keine oder nur geringe Zusammenhänge zwischen Komponenten selbstregulieren Lernens und Erfolgsparametern bei Studierenden (u.a. Blickle, 1996; Boerner et al., 2005; Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003) oder in der Berufsbildung (Tiaden, 2006). Wild (2000) berichtet Ergebnisse an Berufsakademien für Sozialwesen, die – ebenfalls erwartungswidrig – den positiven Beitrag extrinsischer Motivation für den Schulerfolg hervorheben. Auch in Bezug auf die untersuchten Lernkompetenzen rechtfertigt sich deshalb der Einbezug aller Komponenten zur Vorhersage von Ausbildungserfolg, wobei auf spezifische Hypothesen verzichtet werden soll.

Die Ausbildungserfolgskriterien, die in Teilstudie 5 herangezogen werden, sind theoretisch abgeleitet, knüpfen aber auch an Routinen der Kriteriumsvalidierung an. Es werden *fachliche Kompetenzen* über Fachschulnoten und Praxisnoten erhoben, als weiteres objektives Erfolgskriterium der Ausbildung wird grundlagenorientiertes *Berufswissen* als Wissensaspekt von Fachkompetenzen getestet (vgl. Blömeke, Jenßen, Dunekacke, Grassmann & Wedekind, 2015). Die Vermittlung tiefenorientierter und metakognitiver Lernkompetenzen ermöglicht den Übertrag des Gelernten auf berufspraktische Situationen (Hasselhorn & Gold, 2006; Mähler & Stern, 2010), weshalb Transferleistungen als ein Lernerfolgskriterium für selbstreguliertes Lernen gelten (vgl. Kap. 6.2). Ein weiteres globales Ziel jeder Schul- und Berufsausbildung ist die Befähigung, sich beruflich relevantes Wissen selbst anzueignen, um den Herausforderungen des breit angelegten Berufsfeldes und den Anforderungen einer Wissensgesellschaft begegnen zu können. Dabei lassen sich formelle und informelle Formen der Weiterbildung unterscheiden (vgl. Kapitel 6.3). Das Ausmaß an freiwilliger *Selbstbildung* während der Ausbildung kann als Indikator angesehen werden, sich beruflich nach der Ausbildung weiterzubilden. Als sechstes Ausbildungserfolgsmaß wird *Berufspraktische Kompetenz* erfragt, eine subjektives Maß, das die Problemlösekompetenz in der Berufspraxis fokussiert.

12.2 Hypothesen

Vor dem Hintergrund des theoretischen und empirischen Forschungsstandes lassen sich für die sechs Ausbildungserfolgskriterien die folgenden sechs allgemeinen Alternativhypothesen formulieren. Für die Vorhersage ist die *positive* Ausprägung von Kompetenzen (außer im Falle von extrinsischer Motivation) ausschlaggebend.

Hypothese 1: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage des fachschulischen Ausbildungserfolgs.

Hypothese 2: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage des berufspraktischen Ausbildungserfolgs.

Hypothese 3: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage des Berufswissens am Ende der Ausbildung.

Hypothese 4: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage der Neigung zum Theorie-Praxis-Transfer.

Hypothese 5: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage der Neigung zur Selbstbildung.

Hypothese 6: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage berufspraktischer Kompetenz.

Die formulierten Alternativhypothesen werden angenommen, wenn sich mittlere oder große Effekte statistisch absichern lassen (vgl. Köller, 2009; Rost, 2007).

Teilmodell 5 fasst die Fragestellung von Teilstudie 5 grafisch zusammen und benennt die einbezogenen unabhängigen und abhängigen Variablen.

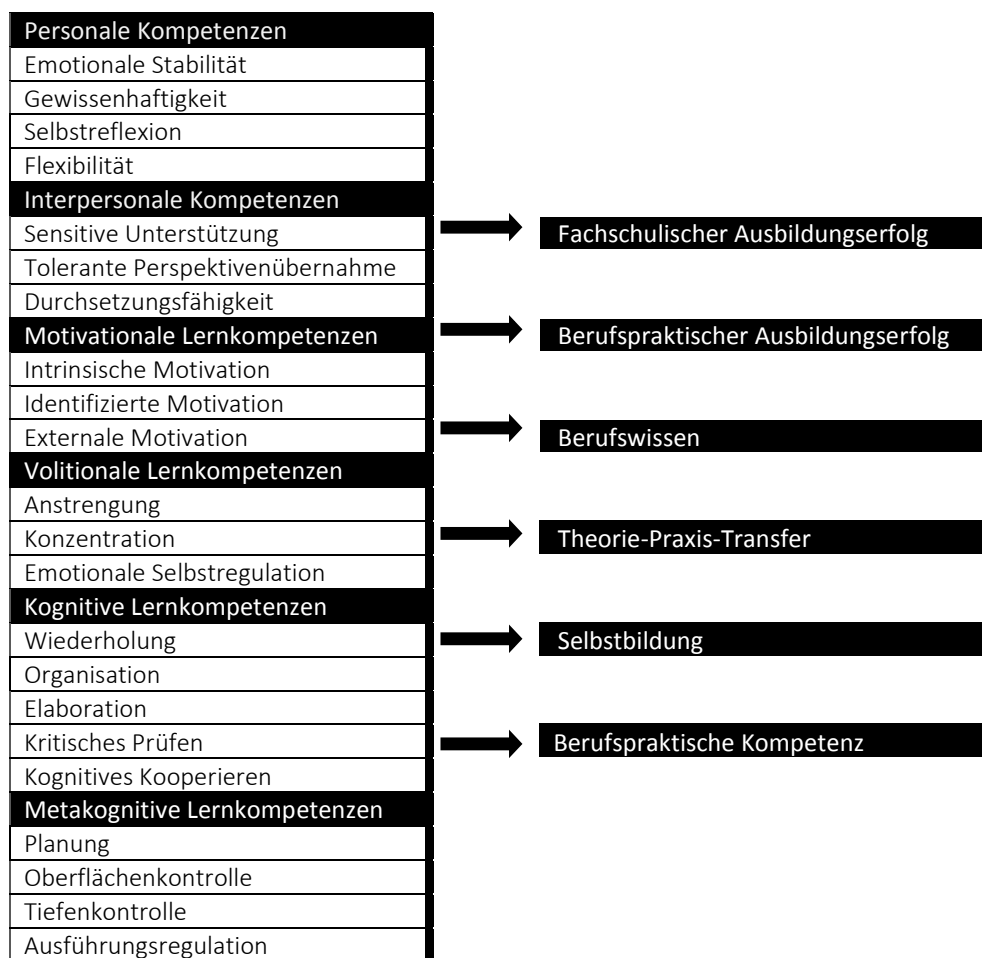


Abbildung 12.1: Teilmodell 5

Neben diesen deduktiv abgeleiteten allgemeinen Hypothesen wird in einem explorativen Zugang für jedes Ausbildungserfolgskriterium ein reduziertes Prädiktormodell getestet, das die Bedeutung einzelner überfachlicher Kompetenzen für die Vorhersage von Ausbildungserfolg abschätzen lässt.

12.3 Methodisches Vorgehen

12.3.1 Stichprobe

Die vorliegenden Analysen basieren auf den Daten von 328 Fachschülerinnen und Fachschüler, die sowohl 2014 als auch 2015 an der Längsschnittstudie teilnahmen. Betrachtet man die Rhythmisierung der Ausbildung in Vollzeit im gesamten Ausbildungszeitraum von drei Jahren, dann erfolgte die Erhebung 2014 in der Ausbildungsmitte, gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase vor den Osterferien, und die Erhebung 2015 zum Ausbildungsende nach der Abgabe der letzten Prüfungsleistung (Projektarbeit) am Ende des einjährigen Berufspraktikums. Aus dem Datensatz von 344 Personen wurden noch die Daten der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer entfernt, die eine Teilzeitausbildung absolvierten, die vier oder fünf Jahre dauerte ($N = 16$), weil ihre Ausbildung zum Erhebungszeitpunkt 3 noch nicht beendet war und sie zu einigen Erfolgskriterien der Ausbildung deshalb nicht befragt werden konnten. An sechs Fachschulen in Rheinland-Pfalz ($N = 268$; 81,7 %) und im Saarland ($N = 60$; 18,3 %) absolvierten 305 Befragte (93 %) eine dreijährige Vollzeitausbildung, 23 (7 %) eine dreijährige Teilzeitausbildung, bei der der fachschulische und der berufspraktische Ausbildungsabschnitt über drei Jahre verbunden wird (sogenannte *Duale Form*, zum Erhebungszeitpunkt Modellversuch in RLP). 138 Befragte (42,1 %) absolvierten eine Ausbildung bei einem öffentlichen Träger, 190 (57,9 %) bei einem kirchlichen Träger. In der Untersuchungsgruppe waren 289 Frauen (88,9 %), 39 Männer (11,9 %). 202 Schülerinnen und Schüler (61,6 %) waren zu Ausbildungsbeginn 2012 zwischen 16 und 20 Jahre alt, 85 (25,9 %) zwischen 21 und 25 Jahren und 41 (12,5 %) 26 Jahre oder älter. 118 Teilnehmende (36 %) geben als schulische Eingangsqualifikation den Sekundarabschluss I, 145 (44,2 %) das Fachabitur und 58 (17,7 %) das allgemeine Abitur an (fehlende und sonstige Angaben: 7 Personen, 2,1 %). In Abschnitt 7.3.2 kann die Längsschnittstichprobe III mit den anderen Teilstichproben der Gesamtstudie verglichen werden.

12.3.2 Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen

Als Prädiktorvariablen werden die überfachlichen Kompetenzen eingesetzt, die sich Ende des zweiten Ausbildungsjahrs an der Fachschule zeigen und zum Erhebungszeitpunkt 2014 erfasst werden konnten. Für die Analyse werden daher die Skalen der Fragebogenversion 4 nach den konfirmatorischen Faktorenanalysen genutzt (vgl. Teilstudie 1, Anhang 8-18). Alle Skalenratings erfolgen sechsstufig und sind an den Polen sprachlich unterstützt (z.B. *trifft überhaupt nicht zu* versus *trifft in besonderem Maße zu*). Auf die Ergebnisse mit dem Datensatz 2014

(N = 400) beziehen sich auch die folgenden Reliabilitätseinschätzungen der verwendeten Skalen. Die Itemquellen der Beispielitems sind in Anhang 8-18 angegeben.

Personale und interpersonale Kompetenzen

In die Analysen werden die personalen Kompetenzen *Emotionale Stabilität* (5 Items; $\alpha = 0,74$; „Persönliche Belastungen können mich leicht aus der Bahn werfen.“ [invers]), *Gewissenhaftigkeit* (5 Items; $\alpha = 0,79$; „Meine Aufgaben für die Schule erledige ich immer ganz genau.“), *Selbstreflexion* (5 Items; $\alpha = 0,74$; „Ich mache mir immer wieder Gedanken darüber, welches meine Stärken und Schwächen sind.“) und *Flexibilität* (5 Items; $\alpha = 0,77$; „In schwierigen Situationen finde ich schnell eine Lösung.“) einbezogen. *Sensitive Unterstützung* (5 Items; $\alpha = 0,80$; „Wenn jemand aus der Klasse mit den Aufgaben nicht zurechtkommt, biete ich ihm von mir aus meine Hilfe an.“), *Tolerante Perspektivenübernahme* (5 Items; $\alpha = 0,77$; „Ich versuche andere besser zu verstehen, indem ich die Dinge aus ihrem Blickwinkel betrachte.“) und *Durchsetzungsfähigkeit* (5 Items; $\alpha = 0,79$; „In Entscheidungssituationen gelingt es mir, die anderen für meine Vorstellungen zu gewinnen.“) werden als Prädiktoren aufgenommen, die inhaltlich interpersonale Kompetenzen erfassen.

Lernkompetenzen

Drei Motivationsstufen gehen in die statistischen Analysen ein: *Intrinsische Motivation* (5 Items; $\alpha = 0,82$; „Ich bin neugierig auf die Theorien und Konzepte, die wir in der Ausbildung lernen.“), *Identifizierte Motivation* (4 Items; $\alpha = 0,76$; „Ich strenge mich in der Schule an, damit ich später im Beruf darauf aufbauen kann.“) und *Externale Motivation* (5 Items; $\alpha = 0,74$; „Ich lerne ausschließlich, damit ich keine schlechten Noten bekomme.“). *Anstrengung* (4 Items; $\alpha = 0,81$; „Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich entschieße, mit dem Lernen anzufangen.“), *Konzentration* (4 Items; $\alpha = 0,86$; „Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.“ [invers]) und *Emotionale Selbstregulation* (4 Items; $\alpha = 0,78$; „Ich kann zwischen den Anforderungen an der Schule und möglichen persönlichen Belastungen trennen.“) sind drei volitionale überfachliche Kompetenzen, die als Prädiktoren eingesetzt werden.

Fünf kognitive Lernkompetenzen gehen als Bedingungsvariablen ein: *Wiederholung* (5 Items; $\alpha = 0,78$; „Ich lerne Regeln, Fachbegriffe und Definitionen auswendig.“), *Organisation* (5 Items; $\alpha = 0,86$; „Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.“), *Elaboration* (5 Items; $\alpha = 0,82$; „Zu neuen Theorien stelle ich mir praktische Anwendungen vor.“), *Kritisches Prüfen* (5 Items; $\alpha = 0,84$; „Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlussfolgerungen in den Lerntexten nach.“), *Kognitives Kooperieren* (5 Items; $\alpha = 0,81$; „Ich verstehe den Lernstoff besser, wenn ich ihn anderen in der Lerngruppe vortrage.“). Als metakognitive Lernkompetenzen gehen *Planung* (5 Items; $\alpha = 0,84$; „Ich plane, wie ich beim Lernen vorgehe.“), *Oberflächenkontrolle* (4 Items; $\alpha = 0,75$; „Ich erzähle mir die wichtigsten Inhalte nach dem Lernen selbst, damit ich merke, wo ich Lücken habe.“) und *Tiefenkontrolle* (5 Items; $\alpha = 0,81$; „Ich überprüfe mit schwierigen Fragen, ob ich alles, was ich lerne, auch wirklich anwenden kann.“) ein, wie in Teilstudie 1 differenziert. Unter den Regulationsebenen geht nur *Ausführungsregulation* (3 Items; $\alpha = 0,76$; „Wenn ich einen

schwierigen Text vorliegen habe, passe ich meine Lerntechnik den höheren Anforderungen an (z.B. durch langsames Lesen.“) in die Analyse ein.

12.3.3 Operationalisierung von Ausbildungserfolg

Der Ausbildungserfolg wird mittels sechs Kriterien erfasst. Bei den Erfolgsmerkmalen *Fachschulnoten*, *Praxisnoten* und *Berufswissen* handelt es sich um Fremdurteile, die Erfolgskriterien *Theorie-Praxis-Transfer*, *Zeiten für Selbstbildung* und *Berufspraktische Kompetenz* sind Selbsturteile.

Fachschulnoten

Der Ausbildungserfolg in der Schule wird mittels der Endnoten in den Lernfeldern oder Fächern gemessen, welche in besonderem Maße zu einem theorie-, konzept- und methodengeleiteten pädagogischen Arbeiten in den verschiedenen Tätigkeitsfeldern des Berufs hinführen. In der Stichprobe Rheinland-Pfalz sind dies die Leistungsergebnisse in Modul 10 (*Erziehungs- und Bildungsprozesse in Kindertagesstätten gestalten*) mit 320 Unterrichtsstunden, in Modul 11 (*Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und in den Hilfen zur Erziehung gestalten*) mit 320 Unterrichtsstunden und in Modul 12 (*Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Arbeit mit beeinträchtigten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gestalten*) mit 200 Unterrichtsstunden. Für die saarländische Stichprobe gehen die Abschlussnoten in den Fächern *Pädagogik*, *Psychologie* und *Sozialpädagogische Bildungsarbeit* in die Analysen ein.

Die ausgewählten Lernbereiche sind Prüfungsmodule oder -fächer und fokussieren stärker theoretisch fundiertes Ausbildungswissen. Sie erhalten seitens der Fachschülerinnen und Fachschüler zu allen Zeitpunkten der Befragung hohe Relevanzratings. Aus der Perspektive des Berufspraktikums und im Rückblick auf die gesamte Ausbildung werden sie (in Rheinland-Pfalz zusammen mit den entwicklungspsychologischen Themen in Lernmodul 5) als wichtigste Module und im Saarland als die drei wichtigsten Fächer für die Berufstätigkeit einer Erzieherin oder eines Erziehers eingeschätzt (detaillierte Ergebnisse in Vorbereitung).

Die erzielten Endnoten geben die Bewertungen mehrerer Lehrkräfte über einen längeren Zeitraum wieder. Sie werden zur Hälfte aus dem Durchschnitt verschiedener Leistungsnachweise im Verlauf der Unterrichtszeit und zur Hälfte aus einer Abschließenden Leistungsfeststellung (ALF) oder einer schriftlichen Prüfung ermittelt. Zum Befragungszeitpunkt 2015 werden die Noten von den Schülerinnen und Schülern aus dem Gedächtnis angegeben. Für die Berechnung statistischer Zusammenhänge sind die Fachschulnoten (wie auch die Praxisnoten) umkodiert.

Praxisnoten

Der Ausbildungserfolg im berufspraktischen Teil der Ausbildung wird mittels Noten erfasst, die Ausbilderinnen und Ausbilder in der pädagogischen Einrichtung zur Leistungsbeurteilung im Anschluss an Praktika vergeben. Da auch zum Zeitpunkt der letzten Befragung gegen Ausbildungsende die Bewertung des einjährigen Berufspraktikums im dritten Jahr der Ausbildung

(in Vollzeitausbildung) noch nicht vorliegen kann, ergibt sich das Maß für den Notenerfolg in der Praxis aus den Beurteilungen zweier Praktika, die im Umfang von insgesamt 10 bis 12 Wochen in zwei der drei unterschiedlichen Tätigkeitsbereiche Kindheits-, Sozial- und Heilpädagogik während der zweijährigen Fachschulausbildung absolviert werden. Da im Saarland nur das zweite Praktikum benotet wird, basiert der Notenerfolg in der Praxis nur auf einer Note, die doppelt eingeht. Die Praxisnoten werden zum Erhebungszeitpunkt 2014 von den Fachschülerinnen und -schülern aus dem Gedächtnis angegeben.

Berufswissen

Das fachliche Wissen am Ende der dreijährigen Erzieherausbildung wird mittels zehn Multiple-Choice-Fragen erfasst. Bedeutsam für die Auswahl der Fragen waren erstens die Praxisrelevanz des Wissens, zweitens eine Berücksichtigung der drei Tätigkeitsfelder Kindheitspädagogik, Sozialpädagogik und Heilpädagogik und drittens eine einheitliche Lehrmeinung, die als Grundwissen in Lehrbüchern Darstellung findet (u.v.m. Barth, Bernitzke & Fischer, 2014; Jaszus, Büchin-Wilhelm, Berg & Gutmann, 2014) und in Curricula erwartet wird.

Überlegungen zur curricularen Validität, zur Relevanz des Berufswissens für fachliche Kompetenzen und zur konkreten Formulierung der Multiple-Choice-Fragen wurden im Vorfeld der Studie zusammen mit Fachschullehrerinnen und -lehrern und mit Schülerinnen und -schülern angestellt. Eine zweistufige Vorstudie (jeweils $N = 45$) diente der Auswahl von Fragen und der Verbesserung der Frageformulierung (vgl. hierzu auch die Checkliste für das Erstellen von Multiple-Choice-Fragen von Schmidts und Lischka, 2001, dargestellt in Krüger, 2013, o. S.).

Die zehn Multiple-Choice-Fragen bestehen aus einem kurzen Fragestamm und vier bis sechs Antwortalternativen, die unterschiedlich viele richtige Antworten beinhalten, wobei nicht angegeben wird, wie viele Antworten jeweils zutreffend sind. Dieses Aufgabenformat verringert die Wahrscheinlichkeit, durch bloßes Raten die richtige Antwort zu finden (Klauer, 2001). Zur Verbesserung der Auseinandersetzung seitens der Studienteilnehmerinnen ist für jede Antwortalternative eine richtig/falsch-Entscheidung zu treffen.

Multiple-Choice-Verfahren des Fragetyps Mehrfachauswahl werden mit einem Bonus-System, d.h. Pluspunkten für richtige Antworten, und einem Malus-System, Minuspunkten für falsche (und auch für fehlende) Antworten, ausgewertet (Zur Konstruktion und Bewertung von Multiple-Choice-Verfahren: Asmuth, 2003; Krüger, 2013; Hochschule Ludwigshafen, 2012). Bei 51 Antwortalternativen können prinzipiell Werte zwischen + 51 und - 51 erreicht werden. Der Fragebogen zum Berufswissen wird zum Erhebungszeitpunkt 2015 am Ende des dritten Ausbildungsjahrs in zwei verschiedenen Versionen angeboten, in denen die Reihenfolge der Fragen vertauscht ist. Zwei Versionen sollen während der Erhebung ein Abschreiben verhindern. Als eindimensionale Skala messen die 10 Fragen für Forschungszwecke zufriedenstellend Berufswissen als Bedingung von Fachkompetenz: Trotz einer großen inhaltlichen Heterogenität der Items erlangt der Test zum Berufswissen eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,68$ in der hier betrachteten Längsschnittstichprobe III. Der Fragebogen zum Berufswissen und deskriptivstatistische Analysen finden sich in Anhang 12-1.

Theorie-Praxis-Transfer

Die Skala *Theorie-Praxis-Transfer* erfasst die Kompetenz, anwendungsbezogenes Wissen oder erlangte Methoden der Wissensaneignung zur Bewältigung von Problemen in der Berufspraxis zu nutzen. Die 2015 dargebotene Skala mit 7 Items, die sich auf den Kontext Berufspraktikum beziehen, wurde in einer Vorstudie ($N = 44$) durch Alpha-Maximierung gewonnen ($\alpha = 0,78$). Für die Analyse in Teilstudie 5 findet eine eindimensionale Skala mit 5 Items Verwendung ($N = 325$; $\alpha = 0,78$; „Wenn ich in der Praxis auf ein Problem stoße, das ich nicht lösen kann, lese ich darüber in fachlichen Artikeln nach.“). Die Skala *Theorie-Praxis-Transfer* wird in Anhang 12-2 dokumentiert.

Selbstbildung

Als globales Maß pädagogischer Selbstbildung geben die Fachschülerinnen und -schüler an, wie viele Stunden in der Woche sie sich selbstinitiiert in ihrer Freizeit, unabhängig von unterrichtlichen Aufgaben, mit berufsrelevanten Themen beschäftigen. Als pädagogische Selbstbildung gilt die Lektüre von fachlichen Büchern, von Zeitschriften, Broschüren, Fachberichten im Internet, aber auch der Konsum von Reportagen oder Talk-Shows in Fernsehen und Internet. Eine Befragung zum Ausbildungsende 2015 erschien nicht sinnvoll, weil dieser Befragungszeitpunkt durch die gerade abgeschlossene Prüfungsleistung des Abschlussprojektes wenig Zeit für eine selbstinitiierte Beschäftigung mit berufsrelevanten Themen lässt. Deshalb wurde das Erfolgskriterium bereits 2014 erhoben, wobei angenommen wurde, dass die Neigung, sich während der Ausbildungszeit in seiner Freizeit mit pädagogischen Themen zu beschäftigen sich im Berufspraktikum und während der Berufstätigkeit fortsetzen wird. Bei der Angabe der durchschnittlichen Stunden pro Woche für Selbstbildung sollten sich die Schülerinnen und Schüler gedanklich auf die vier Wochen vor dem Befragungszeitpunkt beziehen (Instruktion siehe Fragebogen 2014 (Teil 2) in Anhang 7-2).

Berufspraktische Kompetenz

Zur Messung *Berufspraktischer Kompetenz* werden in enger Anlehnung an Boerner, Seeber, Keller und Beinborn (2005) in der Befragung 2015 12 Items dargeboten, die den persönlich wahrgenommenen allgemeinen und berufsspezifischen Lernzuwachs nach der Ausbildung in Bezug auf Praxisaufgaben erfragen. Von den 12 dargebotenen Items bilden 8 Items eine eindimensionale Skala ($N = 324$; $\alpha = 0,85$; „Durch meine Ausbildung fällt es mir leichter, in der Praxiseinrichtung neuartige Problemlösungen zu finden.“). Die Skala wird in Anhang 12-3 dokumentiert.

12.3.4 Statistische Analysen

In Bezug auf die Wahl der deskriptiven Maße und die Methodenauswahl zur inferenzstatistischen Testung des Vorhersagemodells muss beachtet werden, dass die Erfolgskriterien auf unterschiedlichen Skalenniveaus angesiedelt werden. Messungen, in denen Ratingskalen verwendet werden, werden in der psychologischen Forschung Intervallskalenniveau unterstellt. In diesem Sinne gelten die sechsstufig ermittelten Messwerte der 22 Prädiktorvariablen und

die ebenso erfassten Erfolgskriterien *Theorie-Praxis-Transfer*, *Berufspraktische Kompetenz* und *Selbstbildung* als intervallskaliert. Für die drei *Fachschulnoten* und für die zwei *Praxisnoten* wird mit entsprechenden Konsequenzen für die Wahl der deskriptivstatistischen Kennwerte und der korrelationsstatistischen bzw. regressionsanalytischen Methoden Ordinalskalenniveau angenommen. Da für Fachschulnoten und Praxisnoten aber de facto bereits eine Dichotomisierung vorliegt, wenn ca. 85 % aller Schülerinnen und Schüler die betrachteten Fächer oder Module mit der Note 2 oder 3 abschließen und 86 % der Schülerinnen und Schüler als Praxisnote eine 1 oder 2 angeben (siehe hierzu die deskriptivstatistischen Befunde in Kap. 12.4.1) und Noten zudem nur als grobe Schulleistungsmaße interpretiert werden können (vgl. hierzu die Ausführungen in Kap. 6.1.4 und die Implikationen in Kap. 6.4), werden über einen Mediansplit zwei Gruppen gebildet, die Leistungsstärkere (in der Fachschule, in der Praxis) mit einer leistungsschwächeren Referenzgruppe vergleichen lassen. Dazu wird die Gruppe der leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler für den schulischen Ausbildungserfolg und des Berufswissens exklusiv des Medians, beim berufspraktischen Ausbildungserfolg aber inklusive des Medians gebildet, weil sonst nur Schülerinnen und Schüler der Gruppe angehörten, die in beiden Praktika die Note 1 erhalten hatten. Für den Test zum *Berufswissen* erfolgt ein Upgrade auf Intervallskalenniveau, wie es auch für Schulleistungstests üblich ist (Bortz & Schuster, 2010; Rost, 2007).

Bei dichotomisierten Ausbildungserfolgskriterien werden binär-logistische Regressionsanalysen durchgeführt. Liegen die Prädiktorvariablen auf Intervallskalenniveau, finden multiple lineare Regressionen Anwendung (dargestellt u.a. bei Bühner & Ziegler, 2009; Backhaus, Erichson, Plinke & Weiber, 2011; Schendera, 2008). In die Regressionsanalysen gehen zunächst 22 überfachliche Kompetenzen ein, die als Dimensionen des Fragebogens zu berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen in Teilstudie 1 (siehe Kapitel 9) unterschieden wurden. Dabei findet keine (weitere) Vorauswahl aus theoretischen Gründen oder durch eine Inspektion der statistischen Korrelationen zwischen Prädiktor- und Erfolgskriterien statt, weil aufgrund der Anlage der Studie alle überfachlichen Kompetenzen prinzipiell den Status „wahrscheinlich relevanter Prädiktoren“ (Schendera, 2008, S. 104) haben. Zudem hätte die Vorauswahl den Nachteil, dass varianzerhöhende Suppressorvariablen übersehen würden (Bortz & Schuster, 2010). Zur Exploration ökonomischer Prädiktormodelle in Bezug auf die sechs untersuchten Ausbildungserfolgskriterien werden zusätzlich schrittweise Regressionsanalysen (Methode Vorwärts / Vorwärts LR, Schwellenwerte für Aufnahme $\alpha = 0,05$) durchgeführt. 12 durchzuführende Regressionsanalysen führen zu einer globalen Korrektur des Signifikanzniveaus auf $\alpha = 0,05 / 12 = 0,004$ für die jeweilige Modellprüfung.

Die Empfehlungen zur optimalen Relation zwischen Prädiktorenanzahl und Stichprobengröße bei Regressionsanalysen ergeben in der Literatur zwischen Minimal- und Maximalforderungen ein uneinheitliches Bild. Zur statistischen Absicherung eines mittleren Effekts mit einer Testpower von $1 - \beta = 0,80$ sind für lineare Regressionsanalysen und bei (nach Bonferroni) korrigiertem Signifikanzniveau von $\alpha = 0,004$ für den F-Test und für potentielle 22 Prädiktoren 242 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer nötig (Ermittlung mit G*Power 3.1.7). Die Zahl der Prädiktoren in den noch explorativ zu untersuchenden ökonomischen Vorhersagemodellen

für die sechs Erfolgskriterien würde allerdings deutlich geringer sein, so dass mit einer teststarken Absicherung statistisch signifikanter Ergebnisse praktischer Bedeutsamkeit gerechnet werden kann. Bei multiplen linearen Regressionsanalysen wird bei im Falle einer schwierigen teststatistischen Absicherung das Ergebnis der a-posteriori-Poweranalyse ($1-\beta < 0,80$) zusätzlich zum Ergebnis der F-Tests angegeben (vgl. hierzu die Empfehlungen bei Bühner & Ziegler, 2009).

Neben den Ergebnissen der Signifikanzprüfung als Maß der Modellgültigkeit wird die Modellrelevanz über das Bestimmungsmaß R^2 bewertet. Aufgrund der hohen Anzahl an Prädiktoren wird zusätzlich zum einfachen R^2 im Falle der multiplen linearen Regression das korrigierte Bestimmungsmaß R^2_{kor} angegeben, das bei Einbezug aller Prädiktoren niedriger ausfällt, weil es Modellanpassung und zusätzlich die (mangelnde) Sparsamkeit eines Regressionsmodells mit vielen Prädiktoren zum Ausdruck bringt (Schendera, 2009). Die Ermittlung der praktischen Bedeutsamkeit der Ergebnisse und der Teststärke folgt den Konventionen quantitativer empirischer Forschung. Ein (korrigierter) Determinationskoeffizient von $R^2 = 0,02$ wird als kleiner Effekt, von $R^2 = 0,13$ als mittlerer Effekt und von $R^2 = 0,26$ als großer Effekt qualifiziert (Bortz & Schuster, 2010). Im Falle binär-logistischer Regression werden neben dem Ergebnis der Modellgültigkeit (χ^2 -Test) als Maß der Modellrelevanz das Pseudo- R^2 nach Nagelkerke zur annähernden Quantifizierung der Varianzaufklärung angegeben. Die korrekten Klassifikationsergebnisse im Vergleich zur Trefferquote im Null-Modell erlauben eine weitere Einschätzung der Bedeutung der Vorhersage. Die wichtigsten Voraussetzungen der Regressionsanalysen (ausführlich bei Backhaus et al., 2011; Schendera, 2009) sind in jeweilig angezeigten Anhängen dokumentiert. Alle Auswertungen erfolgten mit SPSS 21 und mit G*Power 3.1.7 (Faul, Erdfelder, Lang, & Buchner, 2007).

12.4 Ergebnisse

12.4.1 Deskriptive Befunde zu den Prädiktor- und Prognosevariablen

Die Tabellen 12.1 und 12.2 fassen die deskriptivstatistischen Ergebnisse der untersuchten Prädiktor- und Effektvariablen zusammen.

Tabelle 12.1: Kennwerte der untersuchten Prädiktorvariablen

Prädiktorvariablen	N	AM	SD
Emotionale Stabilität	319	3,80	1,06
Gewissenhaftigkeit	323	3,92	1,04
Selbstreflexion	321	4,61	0,78
Flexibilität	319	4,46	0,71
Sensitive Unterstützung	323	4,74	0,76
Tolerante Perspektivenübernahme	322	4,45	0,69
Durchsetzungsfähigkeit	324	4,03	0,84

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Prädiktorvariablen	N	AM	SD
Intrinsische Motivation	322	3,85	0,93
Identifizierte Motivation	324	4,83	0,79
Externale Motivation	323	2,95	0,92
Anstrengung	326	4,18	0,99
Konzentration	319	3,73	1,11
Emotionale Selbstregulation	323	3,87	0,89
Wiederholung	327	4,30	1,01
Organisation	325	4,74	1,06
Elaboration	323	4,44	0,82
Kritisches Prüfen	324	3,53	0,95
Kognitives Kooperieren	324	3,79	1,02
Planung	326	3,80	1,12
Oberflächenkontrolle	326	4,83	0,86
Tiefenkontrolle	321	3,56	0,94
Ausführungsregulation	327	4,74	0,82

Anmerkungen: Bei allen Prädiktorvariablen sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen 1 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu.

In Bezug auf die 22 Prädiktorvariablen sei auf die Analyse und Interpretation der Skalenwerte der Fragebogenversion 4 in Teilstudie 1 (Kap. 8.4.2) hingewiesen. Im Folgenden werden nur die deskriptiven Ergebnisse zu den Prognosevariablen genauer dargestellt.

Tabelle 12.2: Kennwerte der untersuchten Ausbildungserfolgskriterien

Effektvariablen	N	AM	SD	MD	IQB
Fachschulnoten ^a	301	--	--	8	[6 ; 9]
Praxisnoten ^b	319	--	--	3	[2 ; 4]
Berufswissen ^c	327	15,02	13,28		
Theorie-Praxis-Transfer	325	4,20	0,87	--	--
Selbstbildung ^d	313	2,53	2,09	--	--
Berufspraktische Kompetenz	324	4,88	0,62	--	--

Anmerkungen: ^a Summe dreier Fachschulnoten; Einzelnote nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt, Einzelnote liegt bei erfolgreichem Abschluss zwischen 1 und 4. ^b Summe zweier Noten; Einzelnote nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt; Einzelnote liegt bei erfolgreichem Abschluss zwischen 1 und 4. ^c Berufswissen in einem Multiple-Choice-Test mit maximal 51 richtigen (Wert: + 51) und maximal 51 falschen Antworten (Wert: - 51). ^d in Stunden pro Woche. ^e sechsstufiges Rating mit verbal unterstützten Polen (1 = trifft überhaupt nicht zu; 6 = trifft voll und ganz zu).

Im potentiellen Notenspektrum zwischen sehr gut und ausreichend für bestandene Prüfungs- und Praktikumsleistungen wurden Ausbildungsleistungen an der Fachschule zu 85 % und in der Berufspraxis zu 86 % nur zwischen zwei Noten differenziert. Die *Fachschulnoten* lagen zwischen der Note gut und der Note befriedigend. *Praxisnoten* wurden zwischen der Note

sehr gut und der Note gut von den Anleiterinnen und Anleitern während der Praktika vergeben. 91,3 % der Befragten gaben ihre Fachschulnoten aus dem Gedächtnis an, 97,3 % ihre Praxisnoten.

Im Gegensatz zu den Schul- und Praxisnoten fiel das Ergebnis im Multiple-Choice-Verfahren zum *Berufswissen* schlecht aus. In 51 Entscheidungssituationen, ob eine fachliche Aussage, die Grundwissen betraf, richtig oder falsch sei, kamen die Absolventen am Ende ihrer dreijährigen Ausbildung im Durchschnitt auf 15 Punkte, wenn von den richtig als richtig eingestuften und den richtig als falsch eingestuften Antworten (Bonus-System) die als falsch eingestuften richtigen und die als richtig eingestuften falschen Antworten (Malus-System) abgezogen wurden.

Trotz einer Unterrichtswoche, die über 30 Stunden Präsenz im Unterricht an der Fachschule und im Durchschnitt Lernzeiten über 5 Stunden in der Woche erfordert (vgl. Ergebnisse in Teilstudie 4 in Kap. 11.4.3) gaben die Fachschülerinnen und -schüler an, im Durchschnitt 2,5 Stunden in der Woche zur pädagogischen *Selbstbildung* zu nutzen, indem sie sich in ihrer Freizeit mit berufsrelevanten Themen beschäftigten. Ihre Neigung zum *Theorie-Praxis-Transfer* theoretischer Ausbildungsinhalte in die Praxis im Berufspraktikum schätzten die Fachschülerinnen und -schüler mit AM = 4,2 in einem sechststufigen Rating als leicht überdurchschnittlich ein, ihre *Berufspraktische Kompetenz* mit AM = 4,88 bewerteten sie höher.

Die Ausbildungserfolgskriterien variierten in Abhängigkeit von der Referenzgruppe Fachschule. Vergleicht man die Maße der zentralen Tendenz der Erfolgskriterien an den sieben beteiligten Schulen, dann unterschieden sich die Mediane der Schulnotensumme zwischen 6 und 9, die der Praxisnotensumme zwischen 3 und 4. Die schulabhängigen Werte beim Berufswissen betrugen im schlechtesten Fall im Durchschnitt 7,52 Punkte und im besten Fall 21,08 Punkte. Bei *Theorie-Praxis-Transfer* lagen die Werte zwischen 3,88 und 4,79, bei berufspraktischer Kompetenz zwischen 4,61 und 5,20 (jeweils sechststufiges Rating), bei freiwilliger Selbstbildung zwischen 2,41 und 3,05 Stunden pro Woche (detaillierte Analysen in Vorbereitung).

Für die Durchführung von Regressionsanalysen sollten die Prädiktorvariablen idealerweise untereinander möglichst gering korrelieren und mit den Prognosevariablen möglichst hoch. Die Tabellen 12.3 bis 12.5 geben einen nach Inhaltsbereichen strukturierten Überblick über die Korrelationen der untersuchten Variablen. Die Korrelationsmatrix der gesamten 22 Prädiktorvariablen, auf die im Folgenden ebenfalls Bezug genommen wird, findet sich in Anhang 12-4.

Tabelle 12.3 fasst die statistischen Zusammenhänge zwischen personalen und interpersonalem Kompetenzen und den Ausbildungserfolgsmaßen zusammen. Einige Prädiktoren aus dem Inhaltsbereich der personalen und interpersonalem Kompetenzen wiesen untereinander, ebenso wie mit den Lernkompetenzen (siehe Anhang 12-4) Korrelationen mittlerer Höhe auf. Dieser deskriptive Befund zeigt schon an dieser Stelle Redundanzen im Prädiktormodell an und erfordert eine genaue Multikollinearitätsdiagnose vor der Durchführung der Regressionsanalysen (vgl. Kap. 12.4.3).

Zwischen personalen und interpersonalen Kompetenzen (außer *Emotionale Stabilität*) und einzelnen Ausbildungserfolgsmaße ergaben sich geringe bis mittelstarke statistische Zusammenhänge.

Tabelle 12.3: Korrelationen personaler und interpersonaler Kompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien

Korrelationen	ES	GE	SR	FL	SU	TP	DU
Emotionale Stabilität	1						
Gewissenhaftigkeit	0,17	1					
Selbstreflexion	- 0,28	0,00	1				
Flexibilität	0,24	0,13	0,19	1			
Sensitive Unterstützung	0,02	0,18	0,35	0,36	1		
Tolerante Perspektivenübernahme	- 0,10	0,04	0,57	0,36	0,59	1	
Durchsetzungsfähigkeit	0,17	- 0,01	0,05	0,61	0,23	0,17	1
Fachschulnoten ^a	0,06	0,20	0,13	0,21	0,11	0,09	0,21
Praxisnoten ^a	0,06	0,04	0,06	0,21	0,12	0,06	0,18
Berufswissen	0,02	- 0,04	0,07	0,05	0,12	0,06	0,08
Theorie-Praxis-Transfer	0,01	0,32	0,22	0,22	0,29	0,26	0,08
Selbstbildung	0,06	0,06	0,03	0,15	0,13	0,04	0,04
Berufspraktische Kompetenz	0,06	0,09	0,27	0,33	0,35	0,34	0,20

Anmerkungen: N = 328, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; ES = Emotionale Stabilität, GE = Gewissenhaftigkeit, SR = Selbstreflexion, FL = Flexibilität, SU = Sensitive Unterstützung, TP = Tolerante Perspektivenübernahme, DU = Durchsetzungsfähigkeit. Für intervallskalierte Variablen werden Pearson's Korrelationen berichtet, für ordinalskalierte Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman (gefetteter Kursivdruck). ^a Aufsummierte Noten sind nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt, wurden für die Korrelationsberechnung aber umgepolt.

Im Gegensatz zu den personalen und interpersonalen Kompetenzen zeigten motivationale, aber auch vereinzelt volitionale Lernkompetenzen bis zu mittlere Korrelationen mit den subjektiv eingeschätzten Ausbildungserfolgsmaßen. Die Korrelationen zu objektiven Ausbildungserfolgskriterien blieben allerdings gering. Die statistischen Zusammenhänge zwischen Prädiktorvariablen aus dem Inhaltbereich motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen und den Kriteriumsvariablen blieben zudem deutlich unter den mittleren bis hohen Korrelationen der motivationalen und volitionalen Lernkompetenzen untereinander und den ebenfalls mittleren bis hohen Korrelationen mit potentiellen Prädiktoren aus dem Inhaltsbereich der kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen (vgl. Tabelle 12.4; siehe auch Anhang 12-4). Auch hier liegt kein ideales korrelatives Gefüge für die Regressionsanalyse vor.

Tabelle 12.4: Korrelationen motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien

Korrelationen	IN	ID	EX	AN	KO	ESR
Intrinsische Motivation	1					
Identifizierte Motivation	0,62	1				
Externale Motivation	- 0,45	- 0,15	1			
Anstrengung	0,51	0,49	- 0,19	1		
Konzentration	0,37	0,27	- 0,40	0,47	1	
Emotionale Selbstregulation	0,46	0,29	-0,36	0,49	0,63	1
Fachschulnoten ^a	0,26	0,19	- 0,20	0,16	0,13	0,15
Praxisnoten ^a	0,12	0,19	- 0,07	0,07	0,10	0,17
Berufswissen	0,00	- 0,05	- 0,14	- 0,10	- 0,04	- 0,02
Theorie-Praxis-Transfer	0,46	0,46	- 0,28	0,40	0,24	0,21
Selbstbildung	0,21	0,11	- 0,24	0,15	0,12	0,15
Berufspraktische Kompetenz	0,36	0,39	-0,17	0,28	0,14	0,24

Anmerkungen: N = 328, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; IN = Intrinsische Motivation, ID = Identifizierte Motivation, EX = Externale Motivation, AN = Anstrengung, KO = Konzentration, ESR = Emotionale Selbstregulation. Für intervallskalierte Variablen werden Pearson's Korrelationen berichtet, für ordinalskalierte Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman (gefetteter Kursivdruck). ^a Aufsummierte Noten sind nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt, wurden für die Korrelationsberechnung aber umgepolt.

In Tabelle 12.5 wird dokumentiert, dass auch die Hälfte der Korrelationen zwischen kognitiven und metakognitiven Lernkompetenzen als mittel bis hoch einzustufen ist. Keine der potentiellen Prädiktorvariablen ging substantielle Korrelationen mit den objektiven Ausbildungserfolgskriterien ein. Einige Lernkompetenzen korrelierten mäßig stark mit einigen subjektiv erfassten Ausbildungserfolgskriterien.

Tabelle 12.5: Korrelationen kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen mit Ausbildungserfolgskriterien

Korrelation	WI	OR	EL	KP	KK	PL	OK	TK	AR
Wiederholung	1								
Organisation	0,34	1							
Elaboration	0,08	0,22	1						
Kritisches Prüfen	0,12	0,26	0,53	1					
Kognitives Kooperieren	0,04	0,25	0,33	0,13	1				
Planung	0,39	0,42	0,24	0,39	0,10	1			
Oberflächenkontrolle	0,40	0,41	0,36	0,31	0,14	0,49	1		
Tiefenkontrolle	0,31	0,34	0,45	0,54	0,21	0,54	0,50	1	
Ausführungsregulation	0,22	0,28	0,46	0,48	0,11	0,41	0,46	0,35	1

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Korrelation	WI	OR	EL	KP	KK	PL	OK	TK	AR
Fachschulnoten ^a	<i>0,03</i>	<i>0,16</i>	<i>0,08</i>	<i>0,08</i>	<i>-0,06</i>	<i>0,02</i>	<i>0,18</i>	<i>-0,01</i>	<i>0,19</i>
Praxisnoten ^a	<i>0,07</i>	<i>0,04</i>	<i>0,14</i>	<i>0,08</i>	<i>0,05</i>	<i>0,01</i>	<i>0,14</i>	<i>0,04</i>	<i>0,09</i>
Berufswissen	- 0,07	0,01	- 0,06	- 0,03	0,01	- 0,08	- 0,07	- 0,11	- 0,05
Theorie-Praxis-Transfer	0,19	0,24	0,31	0,41	0,08	0,27	0,29	0,36	0,33
Selbstbildung	- 0,02	0,18	0,14	0,23	0,05	0,10	0,13	0,26	0,09
Berufspraktische Kompetenz	0,08	0,11	0,28	0,21	0,15	0,18	0,29	0,21	0,35

Anmerkungen: N = 328, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; WI = Wiederholung, OR = Organisation, EL = Elaboration, KP = Kritisches Prüfen, KK = Kognitives Kooperieren, PL = Planung, OK = Oberflächenkontrolle, TK = Tiefenkontrolle, AR = Ausführungsregulation. Für intervallskalierte Variablen werden Pearson's Korrelationen berichtet, für ordinalskalierte Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman (gefetteter Kursivdruck). ^a Aufsummierte Noten sind nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt, wurden für die Korrelationsberechnung aber umgepolt.

Abschließend seien noch die Korrelationen zwischen den drei objektiven und den drei subjektiven Ausbildungserfolgskriterien in Tabelle 12.6 dargestellt. Es fanden sich keine oder gering einzustufende statistische Zusammenhänge, allein die Neigung zum *Theorie-Praxis-Transfer* und zur *Berufspraktischen Kompetenz* hingen etwas enger zusammen. Der statistische Zusammenhang zwischen umgepolten *Fachschulnoten* (in Vollzeitausbildung bis zum Ende der schulischen Ausbildungsphase erbracht) und dem zum Ende des Berufspraktikums erfragten *Berufswissens* muss mit $r_s = 0,18$ als gering eingeschätzt werden.

Tabelle 12.6: Korrelationen der Ausbildungserfolgskriterien

Korrelation	FN ^a	PN ^a	BW	TPT	SB	BK
Fachschulnoten ^a	1					
Praxisnoten ^a	0,23	1				
Berufswissen	0,18	0,05	1			
Theorie-Praxis-Transfer	0,19	0,08	0,03	1		
Selbstbildung	0,03	0,10	- 0,10	0,13	1	
Berufspraktische Kompetenz	0,17	0,21	0,11	0,37	0,00	1

Anmerkungen: N = 328, paarweiser Fallausschluss fehlender Werte; FN = Fachschulnoten, PN = Praxisnoten, BW = Berufswissen, TPT = Theorie-Praxis-Transfer, SB = Selbstbildung, BK = Berufspraktische Kompetenz. Aufgrund der überwiegenden Zahl von Korrelationen zwischen oder mit Variablen auf Ordinalskalenniveau werden die statistischen Zusammenhänge mit dem Rangkorrelationskoeffizienten nach Spearman berechnet. ^a Noten sind nach dem deutschen Schulnotensystem eingeteilt, wurden für die Korrelationsberechnung aber umgepolt.

12.4.2 Prädiktoren von Ausbildungserfolg

Die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die Vorhersage von Fachschulnoten und Praxisnoten wurde mittels der binär-logistischen Regression untersucht (vgl. Kap. 12.3.4). Die ermittelten Statistiken beziehen sich alle auf Leistungsstärkere in Bezug auf die Fachschulnoten oder in Bezug auf die Praxisnoten. Die anderen vier Ausbildungserfolgskriterien wurden mittels multipler linearer Regressionen analysiert.

Die Dokumentation der wichtigsten Voraussetzungen für die Regressionsmodelle findet sich in Anhängen 12-5 bis 12-10. Die Voraussetzung geringer Multikollinearität kann beim Einsatz aller Prädiktoren (Modelle 1) nicht uneingeschränkt gelten, ist im Falle der auf wenige Prädiktoren reduzierten Modelle 2 allerdings gegeben. Bühner und Ziegler (2009) empfehlen im Falle überschrittener Grenzwerte einen Fokus auf die Schlüssigkeit der Ergebnisse zu legen. Bei den linearen Regressionsanalysen ist die Homoskedastizität im Residuenplot bei allen vier metrischen Kriteriumsvariablen kritisch zu beurteilen, während eine geringe Autokorrelation der Daten und die Normalverteilung der Residuen vorliegen. Probleme mit den Modellannahmen werden in die Ergebnisinterpretation (Kap. 12.5) einbezogen, wenn sie die Effizienz des Modells oder die Schätzwerte betreffen (Backhaus et al., 2011).

Fachschulnoten

Ein Prädiktormodell mit 22 überfachlichen Kompetenzen leistete einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Gruppenzugehörigkeit zu den *Leistungsstärkeren* ($\chi^2 = 45,162$; $df = 22$; $p = 0,003$). Die Varianzaufklärung ließ sich mit Nagelkerkes Pseudo- R^2 auf 20,3 % abschätzen. Bei einem Gesamtprozentsatz von 66,9 % richtiger Klassifizierungen, konnten Leistungsstärkere zu 78,3 % richtig zugeordnet werden, die Zugehörigkeit zur Referenzgruppe zu 52,8 %. Einen statistisch signifikanten Beitrag für die Gruppenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit zu den Leistungsstärkeren erfüllten allerdings nur *Gewissenhaftigkeit*, *Durchsetzungsfähigkeit* und *fehlende Tiefenkontrolle* (vgl. Anhang 12-5).

Ein ökonomisches Vorhersagemodell ergab sich aus fünf Prädiktoren, die 14,8 % Varianz aufklärten (vgl. Tabelle 12.7). Der Gesamtprozentsatz korrekter Klassifikationen lag bei 64,4 Prozent (Leistungsstärkere: 75 %; Referenzgruppe: 51,2 %). Das reduzierte Vorhersagemodell erreichte statistische Signifikanz ($\chi^2 = 32,315$; $df = 5$; $p < 0,001$): *Gewissenhaftigkeit*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Intrinsische Motivation*, *Oberflächenkontrolle* und *fehlende Tiefenkontrolle* führten zu besseren Fachschulnoten.

Tabelle 12.7: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Fachschulnoten

Prädiktoren	B	SE(B)	Wald	p	Exp(B)
Gewissenhaftigkeit	0,369	0,146	6,439	0,011	1,447
Durchsetzungsfähigkeit	0,423	0,164	6,666	0,010	1,526
Intrinsische Motivation	0,380	0,171	4,942	0,026	1,462
Oberflächenkontrolle	0,397	0,184	4,676	0,031	1,487
Tiefenkontrolle	- 0,550	0,184	8,976	0,003	0,577

Anmerkungen: N = 275 nach Ausschluss fehlender Werte.

Die für das ökonomische Prädiktormodell bedeutsamen überfachlichen Kompetenzen waren auch schon in der Korrelationsmatrix der Prädiktor- und Prognosevariablen an Korrelationen um $r_s = 0,20$ oder höher erkennbar, wobei dies auch auf andere potentielle Prädiktoren zutraf (z.B. *Flexibilität*, *Intrinsische Motivation*; vgl. Tabellen 12.3 bis 12.5). *Flexibilität* und *Durchsetzungsfähigkeit* sowie *Intrinsische Motivation* und *Identifizierte Motivation* korrelierten jeweils

sehr hoch, so dass eine der beiden Variablen für die Vorhersage jeweils redundant wurde (hier: *Flexibilität* und *Intrinsische Motivation*). *Tiefenkontrolle* korrelierte ursprünglich nicht mit der Prognosevariablen *Fachschulnoten*, erlangte aber im Sinne eines Suppressionseffekts (negative) Bedeutung für die Vorhersage der Gruppenzugehörigkeitswahrscheinlichkeit zu den Leistungsbesseren.

Praxisnoten

Ein Modell mit 22 überfachlichen Kompetenzen zur Aufklärung der Zugehörigkeit zur Gruppe der *Leistungsstärkeren* in der Berufspraxis wurde nicht statistisch signifikant ($\chi^2 = 27,964$; $df = 22$; $p = 0,177$). Die Modellrelevanz konnte mit $\text{Pseudo-}R^2 = 0,129$ angegeben werden (vgl. Anhang 12-6).

Die Reduktion der Prädiktoren mittels schrittweiser Regression führte zu einem einzigen Prädiktor für Ausbildungserfolg in der Praxis ($\chi^2 = 9,591$; $df = 1$; $p = 0,002$; $\text{Pseudo-}R^2 = 0,049$). Bei 80,4 % richtiger Vorhersagen für Leistungsbessere und nur 31,1 % richtiger Vorhersagen für die Referenzgruppe lag der Gesamtprozentsatz der korrekten Klassifizierungen bei nur 58,5 %.

Tabelle 12.8: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Praxisnoten

Prädiktoren	B	SE(B)	Wald	p	Exp(B)
Durchsetzungsfähigkeit	0,465	0,154	9,099	0,003	1,592

Anmerkungen: N = 275 nach Ausschluss fehlender Werte.

Betrachtet man im Vergleich dazu die Ergebnisse der Korrelationsanalysen (siehe Tabellen 12.3 bis 12.5), dann zeigten sich Korrelationen um $r_s = 0,20$ für *Durchsetzungsfähigkeit*, aber auch für *Flexibilität*, *Identifizierte Motivation* und *Emotionale Selbstregulation*. Wie schon bei der Analyse der Prädiktoren für den Leistungsstand an der Fachschule weist ein Prädiktormodell mit einer Vorhersagevariablen *Durchsetzungsfähigkeit* auf Redundanzen durch eine hohe Korrelation zwischen *Flexibilität* und *Durchsetzungsfähigkeit*.

Berufswissen

Nur *Sensitive Unterstützung* korrelierte positiv, *Externale Motivation*, *Anstrengung* und *Tiefenkontrolle* korrelierten negativ um $r = 0,1$ mit dem Ausbildungserfolgsmaß *Berufswissen*, alle anderen binären statistischen Zusammenhänge lagen darunter (siehe Tabellen 12.3 bis 12.5). Dieser Befund weist bereits darauf hin, dass ein Prädiktormodell wahrscheinlich wenig effektiv sein wird. Aufgrund auch anderer ungünstiger Voraussetzungen für die Durchführung einer Regressionsanalyse mit dem vollständigen Datensatz (vgl. Anhang 12-7) wurde für den Berufswissenstest zunächst eine Elimination von Ausreißerwerten vorgenommen. Unter den 20 Fällen, deren Werte mehr als zwei Standardabweichungen vom Mittelwert abwichen, befand sich nur eine Person mit einem überdurchschnittlichen Punktwert von 43, ansonsten nur unterdurchschnittliche Ausreißer mit Werten unter -11. Der Mittelwert der Stichprobe mit nun

308 Fachschülerinnen und Fachschülern ergab einen höheren Mittelwert von $AM = 17,13$ ($SD = 9,68$).

Durch diese Maßnahme ließen sich die Voraussetzungen für die Durchführung einer Regressionsanalyse verbessern, eine Modellpassung konnte dennoch nicht erzielt werden (vgl. Anlage 12-7). Die 22 Prädiktoren leisteten einen geringen Beitrag zur Varianzaufklärung von Berufswissen, der statistisch nicht abgesichert werden konnte ($R = 0,306$; $R^2 = 0,093$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,009$; $F(22, 236) = 1,106$; $p = 0,341$). Die Suche nach einem optimalen Prädiktorensatz führte zu einem gültigen Modell, das allerdings keine praktische Relevanz erlangte ($R = 0,219$; $R^2 = 0,048$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,040$; $F(22, 256) = 6,436$; $p = 0,002$).

Tabelle 12.9: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Berufswissen

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Sensitive Unterstützung	2,566	0,771	0,208	3,329	0,001
Tiefenkontrolle	- 1,286	0,626	- 0,129	- 2,056	0,041

Anmerkungen: N = 258 nach Ausschluss fehlender Werte.

Theorie-Praxis-Transfer

Die in die lineare Regressionsanalyse einbezogenen 22 überfachlichen Kompetenzen leisteten einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung des Erfolgskriteriums *Theorie-Praxis-Transfer* ($R = 0,590$; $R^2 = 0,348$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,291$; $F(22,251) = 6,084$; $p < 0,001$; $1-\beta > 0,99$). Bedeutsam waren *Identifizierte Motivation*, fehlende *Externale Motivation* und *Kritisches Prüfen*, der t-Test für *Gewissenhaftigkeit* erlangte ein Ergebnis knapp über der Signifikanzgrenze (vgl. Anhang 12-8).

Führte man eine schrittweise Regression durch, so ließen sich die in Tabelle 12.10 aufgelisteten Regressoren identifizieren. Ein auf fünf Prädiktoren reduziertes Modell mit den Variablen *Identifizierte Motivation*, *Kritisches Prüfen*, *Gewissenhaftigkeit*, *Externale Motivation* (negativer Beitrag) und *Emotionale Stabilität* (negativer Beitrag) führte zu einer vergleichbaren Varianzaufklärung ($R = 0,568$; $R^2 = 0,322$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,310$; $F(5,268) = 25,497$; $p < 0,001$; $1-\beta > 0,999$).

Tabelle 12.10: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Theorie-Praxis-Transfer

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Identifizierte Motivation	0,326	0,064	0,291	5,115	< 0,001
Kritisches Prüfen	0,194	0,049	0,219	3,936	< 0,001
Gewissenhaftigkeit	0,151	0,045	0,184	3,383	0,001
Externale Motivation	- 0,154	0,049	- 0,169	- 3,143	0,002
Emotionale Stabilität	- 0,084	0,041	- 0,105	- 2,014	0,045

Anmerkungen: N = 273 nach Ausschluss fehlender Werte

Vergleicht man die Ergebnisse der Regressionsanalyse mit den korrelativen Beziehungen zwischen den 22 Prädiktorvariablen und der Prognosevariablen *Theorie-Praxis-Transfer* (siehe Tabellen 12.3 bis 12.5), dann erlangt das Ergebnis Plausibilität, außer im Falle *Emotionaler Stabilität*, die mit Theorie-Praxis-Transfer nicht korrelierte (Suppressoreffekt). Alternative Auswertungen (vgl. Anhang 12-8; im explorativen Zugang vorgeschlagen von Rudolf & Müller, 2012) zeigen, dass der Beitrag zur Varianzaufklärung von *Emotionaler Stabilität* und auch von *Externaler Motivation* so gering ist, dass auch mit drei Prädiktoren eine hohe Varianzaufklärung und eine optimale Modellanpassung erreicht werden kann.

Selbstbildung

Auch das Ausbildungserfolgskriterium *Selbstbildung* konnte durch den überfachlichen Kompetenzaufbau in der Ausbildungsmitte statistisch signifikant vorhergesagt werden ($R = 0,406$; $R^2 = 0,165$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,087$; $F(22,237) = 2,121$; $p = 0,003$; $0,503 < 1-\beta < 0,964$). Nur *Wiederholung* leistete einen negativen und *Tiefenkontrolle* einen positiven signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung, die als kleiner Effekt qualifiziert werden muss (vgl. Anhang 12-9)

Inhaltlich zu überprüfen wird ein vereinfachtes Regressionsmodell mit nur zwei Prädiktoren sein, das mit den binären Korrelationsanalysen (siehe Tabellen 12.3 bis 12.5) übereinstimmt. So leisteten *Tiefenkontrolle* und *fehlende Externale Motivation* einen signifikanten Beitrag zur Varianzaufklärung von Selbstbildung in der Freizeit ($R = 0,331$; $R^2 = 0,109$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,102$; $F(2,257) = 15,784$; $p < 0,001$; $1-\beta = 0,991$). Der Effekt ist klein bis mittelgroß.

Tabelle 12.11: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Selbstbildung

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Tiefenkontrolle	0,580	0,136	0,255	4,268	< 0,001
Externale Motivation	- 0,396	0,139	- 0,171	- 2,854	0,005

Anmerkungen: N = 259 nach Ausschluss fehlender Werte.

Berufspraktische Kompetenz

Die Varianzaufklärung des Kriteriums *Berufspraktische Kompetenz* durch alle überfachlichen Kompetenzen lag bei 24 %, nimmt man das korrigierte R-Quadrat als Bestimmungsmaß ($R = 0,550$; $R^2 = 0,303$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,242$; $F(22,250) = 4,941$; $p < 0,001$; $1-\beta > 0,999$). Einen statistisch signifikanten Beitrag leisteten die Kompetenzen *Gewissenhaftigkeit*, *Sensitive Unterstützung* und *Organisation* (vgl. Anhang 12-10).

In einem einfachen Prädiktormodell wurde *Berufspraktische Kompetenz* am besten von drei überfachlichen Kompetenzen vorhergesagt. *Identifizierte Motivation*, *Tolerante Perspektivenübernahme* und *Flexibilität* klärten 23 % der Varianz des globalen subjektiven Erfolgskriteriums auf ($R = 0,483$; $R^2 = 0,233$ / $R^2_{\text{korrr}} = 0,225$; $F(3,269) = 27,252$; $p < 0,001$; $1-\beta > 0,999$). Dieses Ergebnis deckte sich mit den binären Korrelationsanalysen, beachtete man die bereits erwähnten Redundanzen durch hohe Interkorrelationen einzelner Prädiktoren (siehe Tabellen 12.3 bis 12.5).

Tabelle 12.12: Prädiktoren des Erfolgskriteriums Berufspraktische Kompetenz

Prädiktoren	B	SE(B)	β	T	p
Identifizierte Motivation	0,212	0,047	0,260	4,480	< 0,001
Tolerante Perspektivenübernahme	0,180	0,053	0,196	3,398	0,001
Flexibilität	0,170	0,053	0,193	3,223	0,001

Anmerkungen: N = 272 nach Ausschluss fehlender Werte

12.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In Teilstudie 5 wurde untersucht, ob sich Ausbildungserfolg durch berufsrelevante überfachliche Kompetenzen vorhersagen lässt. Dazu wurden mit *Fachschul- und Praxisnoten, Berufswissen, Theorie-Praxis-Transfer, Selbstbildung* und *Berufspraktische Kompetenz* drei objektive und drei subjektive Ausbildungserfolgskriterien ermittelt, die ein breites Spektrum des Konstrukts *Ausbildungserfolg* abdecken. Die Untersuchung der Frage, ob überfachliche Kompetenzen die Vorhersage von Ausbildungserfolg ermöglichen und ob sich diese Ergebnisse mit dem Forschungsstand in Verbindung bringen lassen, ergab in Bezug auf die Hypothesen 1 bis 6 (vgl. Kap. 12.2) die folgenden Ergebnisse.

Ergebnis 1: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage des fachschulischen Ausbildungserfolgs.

Die geringe Stufung der Fachschulnoten in der Benotungspraxis führte zur Unterscheidung zweier Leistungsgruppen im schulischen Ausbildungsabschnitt. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der leistungstärkeren Fachschülerinnen und -schüler konnte mittels der 22 überfachlichen Kompetenzen statistisch signifikant vorhergesagt werden, die Varianzaufklärung lag im Bereich mittlerer Effekte. Die Alternativhypothese wurde angenommen.

In einem explorativ ermittelten reduzierten Prädiktormodell wurden *Gewissenhaftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Intrinsische Motivation, Oberflächenkontrolle* und eine *geringe Tiefenkontrolle* für den Notenerfolg an der Fachschule bedeutsam.

Vor dem Hintergrund des lernpsychologischen Forschungsstandes wird mit diesem Befund die Rolle von *Gewissenhaftigkeit* und *Intrinsischer Motivation* auch für den fachlichen Kompetenzerwerb angehender Erzieherinnen und Erzieher bestätigt. Dieses Ergebnis ist auch konform mit zwei aktuell publizierten Studienergebnissen zur Prognose von Ausbildungserfolg bei Erzieherinnen und Erziehern. Bei Smith (2015) war unter den Big-Five-Faktoren *Gewissenhaftigkeit* der wichtigste Prädiktor der Abschlussnote von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen an Fachschule und Hochschule. Mischo (2015a) berichtet von der Bedeutung motivationaler Konstrukte für die selbst eingeschätzte fachliche Kompetenz in verschiedenen Lernfeldern und für Sprachwissen als objektives, inhaltlich allerdings sehr umrissenes Ausbildungsfolgsmaß.

Bedenkt man die curriculare Vorgabe eines kompetenzorientierten Unterrichts und kompetenzorientierten Prüfens seit über zehn Jahren, dann erstaunt, dass *Tiefenkontrolle*, die ein umfassendes Verständnis der Inhalte sicherstellen soll, die Chance *senkt*, zur Gruppe der leis-

tungsstärkeren Fachschülerinnen und -schüler zu gehören. Auf den ersten Blick wenig anschlussfähig ist auch die Erkenntnis, *Durchsetzungsfähigkeit* im reduzierten Prädiktormodell habe eine Bedeutung für den schulischen Ausbildungserfolg. In Validierungsstudien für personalpsychologische Inventare (z.B. Hossiep & Paschen, 2003; Kanning, 2009b) zeigten sich weniger statistische Zusammenhänge mit Ausbildungserfolgskriterien, allerdings mit Berufserfolgskriterien. Die Bedeutung von *Durchsetzungsfähigkeit* als Prädiktor für Fachschülerfolg ist gegebenenfalls dem Umstand geschuldet, dass in der Fachschulausbildung eine nicht unerhebliche Zahl an Leistungsnachweisen durch Epochennoten und Gruppenarbeiten mit Präsentationen erbracht wird.

Ergebnis 2: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen nicht die praktisch bedeutsame Vorhersage des berufspraktischen Ausbildungserfolgs.

Im Gegensatz zu Fachschulnoten ließen sich die Praxisnoten (ebenfalls dichotomisiert in zwei Leistungsgruppen) nicht durch überfachliche Kompetenzen vorhersagen. Das Vorhersagemodell erlaubte wohl eine Varianzaufklärung von 12,9 %, erlangt aber keine statistische Signifikanz. Die Nullhypothese wird beibehalten.

Auf der Suche nach einem optimalen Set an Prädiktoren erlangte allein die inhaltlich als interpersonale Kompetenz eingeordnete *Durchsetzungsfähigkeit* Relevanz. Zusammen mit dem Ergebnis in Bezug auf den Notenerfolg in der Schule zeigte dieses Resultat an, dass an der Fachschule und auch in der Berufspraxis *Durchsetzungsfähigkeit* – vor allem in einer im Mittel nur leicht überdurchschnittlichen Ausprägung (siehe deskriptive Befunden in Kap. 12.4.1) – honoriert wird. In Bezug auf das Praktikum wird es weniger darum gehen, dass Praktikantinnen und Praktikanten eigene Interessen durchsetzen oder Innovationen einführen (vgl. hierzu zur Bedeutung von *Durchsetzungsfähigkeit* im Beruf in Kap. 3.4.4), sondern persönliches Profil zeigen und sich gegenüber Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen behaupten, die aus kognitiven oder psychosozialen Gründen Grenzen überschreiten. Diese große Herausforderung des Erzieherberufs zu bewältigen wird in der Berufspraxis tendenziell positiv bewertet. Das reduzierte Prädiktormodell trägt allerdings nur zu einer geringen und praktisch wenig bedeutsamen Varianzaufklärung bei.

Ergebnis 3: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen nicht die praktisch bedeutsame Vorhersage des Berufswissens am Ende der dreijährigen Ausbildung.

Die deskriptiven Ergebnisse zum Berufswissen am Ende der Ausbildung decken sich mit dem in Kapitel 6.1. bis 6.3 ausführlich erörterten Forschungsstand über die gering ausgeprägten Fachkompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in der Praxis. In einem Test zum Berufswissen, der Inhalte der Ausbildung in Kindheits-, Sozial- und Heilpädagogik verknüpft, erzielten die Fachschülerinnen und Fachschüler einen Mittelwert von $AM = 15,02$ Punkte bei maximal 51 richtigen (aber auch maximal 51 falschen) Antworten. Setzt man den Minimalwert auf 0 und legt ein Bewertungssystem an, das an der Schule üblich ist, dann kann diese Wissensbasis nur als *mangelhaft* bewertet werden. Vereinzelte Studien zum Professionswissen bestätigen schwache Ergebnisse in Leistungstests (Blömeke et al., 2015). So wussten Fachschülerinnen und -schüler in einer Vorstudie mit einem Sprachtest nach einem Jahr Unter-

richt im Lernfeld *Sprache* statt wie eingangs 23,5 % nun 30 % des vermittelten linguistischen und anwendungsbezogenen Wissens (Roth, Hopp & Thoma, 2015), was für ein sehr gering ausgeprägtes Wissen trotz Schulung spricht. Auch der geringe Zusammenhang zwischen Ergebnissen in Wissenstests und Noten findet ihre Entsprechung in der Literatur (Gold & Souvignier, 2005).

Die inferenzstatistischen Ergebnisse zeigten, dass sich mit den untersuchten überfachlichen Kompetenzen kein erfolgreiches Regressionsmodell zur Aufklärung der Varianz im Berufswissenstest finden ließ. Dieser überraschende Befund lässt sich aus zwei Perspektiven betrachten. Zum einen führt die Beibehaltung der Nullhypothese zu der erwartungswidrigen Erkenntnis, dass – im Gegensatz zu den Fachschul- und Praxisnoten – personale Kompetenzen oder interpersonale Kompetenzen, motivationale, volitionale, kognitive oder metakognitive Lernkompetenzen für den nachhaltigen Wissenserwerb keine Rolle spielen. Zum anderen kann das erwartungswidrige Ergebnis auch mit der Operationalisierung von Fachkompetenzen begründet werden. Gegebenenfalls ist die Messung von Berufswissen mit einem Multiple-Choice-Test besonders messfehlerbehaftet. Nach Klauer (2001) lassen sich bei durchschnittlich fünf Antwortalternativen ein Fünftel der Aufgaben durch Raten richtig lösen. Die Trefferquote pro Aufgaben erhöht sich allerdings, wenn sich die zu ratenden Antwortalternativen reduzieren, weil einige Lösungen durch Wissen bereits gefunden wurden. Am Berufswissenstest könnte des Weiteren grundlegend kritisiert werden, dass er Fachkompetenzen nicht kompetenzorientiert erfasst, und so Lern- und Überprüfungssituation möglicherweise nicht zusammenpassen (Spörer & Brunstein, 2006). Die Überprüfung von Wissen als Voraussetzung von Kompetenz (vgl. Kapitel 2.2.1) ist wiederum üblich und legitim (Straka & Macke, 2011) und wurde in verschiedenen aktuellen empirischen Zugängen zum Professionswissen der Berufsgruppe umgesetzt (Blömeke et al., 2015; Hendler, Mischo, Wahl & Strohmeyer, 2011; Roth, Hopp & Thoma, 2015). Selbstredend gilt: Projekte können nur geplant werden, wenn die Merkmale von Schlüsselsituationen beachtet werden (Frage 3 im hier eingesetzten Test zum Berufswissen); Lernen als Konstruktion von Wissen kann bei Kindern nur unterstützt werden, wenn Selbstbildung verstanden wird (Frage 4); Erziehungspartnerschaft kann nur gelingen, wenn Hilfen zur Erziehung nicht einseitig mit Gewalterfahrung und Vernachlässigung konnotiert sind (Frage 7); gesellschaftspolitische Leitbilder können in den pädagogischen Institutionen nur umgesetzt werden, wenn Inklusion nicht mit Integration verwechselt wird (Frage 9) – um einige Aspekte aus der Überprüfung des Berufswissens zu nennen (detaillierte Analysen in Vorbereitung).

Ergebnis 4: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage der Neigung zum Theorie-Praxis-Transfer.

Unter den von den Fachschülerinnen und -schülern subjektiv eingeschätzten Ausbildungserfolgskriterien lässt sich *Theorie-Praxis-Transfer* auf überfachliche Kompetenzen statistisch signifikant und praktisch bedeutsam zurückführen. Fast alle Prädiktoren weisen substantielle Korrelationen zu *Theorie-Praxis-Transfer* auf. Die Varianzaufklärung kann als großer Effekt qualifiziert werden, unabhängig davon, ob alle überfachlichen Kompetenzen oder nur ein reduziertes Prädiktormodell untersucht wurden. Die Alternativhypothese wird angenommen.

Ein optimales Set an Prädiktoren umfasst *Identifizierte Motivation*, *Kritisches Prüfen* und *Gewissenhaftigkeit* mit einem positiven Beitrag sowie *Externale Motivation* und *Emotionale Stabilität* mit einem negativen Beitrag. Pragmatisch betrachtet sind die beiden letztgenannten überfachlichen Kompetenzen allerdings für das Modell vergleichsweise irrelevant.

Theoriekonform mit lernpsychologischen Erkenntnissen bestätigt sich die Rolle von *Gewissenhaftigkeit*, *selbstbestimmter Motivation* und *tiefenorientierter Lernstrategien* für den Ausbildungserfolg. Versteht man *Identifizierte Motivation* als Antrieb zum Lernen, um eine erfolgreiche Berufstätigkeit umzusetzen, und *Kritisches Prüfen* als eine Klärung der Relevanz von Ausbildungsinhalten bzw. als Reflektieren widersprechender Informationen in sozialwissenschaftlichen Konzepten (vgl. hierzu Kapitel 4.3.3), dann wird verständlich, weshalb beide Kompetenzen zu einem höheren Theorie-Praxis-Transfer beitragen.

Ergebnis 5: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen nicht die praktisch bedeutsame Vorhersage der Neigung zur Selbstbildung.

Die freiwillige Selbstbildung der Fachschülerinnen und Schüler mittels Medien wie Literatur, Internet oder Fernsehen kann durch alle überfachlichen Kompetenzen vorhergesagt werden, in besonderem Maße sind aber die Neigung zur *Tiefenkontrolle* und eine *fehlende externale Motivation* förderlich. Die beiden Prädiktoren erklären einen Varianzanteil, der nur als kleiner Effekt bewertet werden kann, weshalb die Nullhypothese beibehalten wird. Während Tiefenkontrolle – wie weiter oben ausgeführt – einen tendenziell negativen Beitrag zur Varianzaufklärung der Fachschulnoten leistet, ist die Neigung, ein vertieftes Verständnis der Ausbildungsinhalte zu kontrollieren, ein Antrieb für die freiwillige Beschäftigung mit pädagogischen Themen.

Ergebnis 6: Berufsrelevante überfachliche Kompetenzen ermöglichen die praktisch bedeutsame Vorhersage berufspraktischer Kompetenz.

In Anlehnung an die Operationalisierung von Boerner et al. (2005) schätzten die Fachschülerinnen und -schüler ihre berufspraktischen Kompetenzen am Ende der Ausbildung ein. Eine auch praktisch bedeutsame Varianzaufklärung erfolgt durch alle einbezogenen überfachlichen Kompetenzen, aber auch durch das Prädiktorensatz *Identifizierte Motivation*, *Tolerante Perspektivenübernahme* und *Flexibilität*. Im Falle des Erfolgskriteriums *Berufspraktische Kompetenz* wird die Alternativhypothese angenommen.

Der Fokus der Operationalisierung von *Berufspraktischer Kompetenz* (angelehnt an Boerner et al., 2005) auf Problemlösekompetenzen in der Berufspraxis erklärt die Rolle der *Identifizierten Motivation*, die erlaubt, die Ausbildung als praxisrelevant zu verstehen, ebenso wie die von *Flexibilität*, die als Fähigkeit, Regulationsprozesse zur Optimierung von Konfliktsituationen zu nutzen, interpretiert werden kann (Bitterwolf, 1992; vgl. ausführlich auch Kap. 3.3.5). Die interpersonale Kompetenz *Tolerante Perspektivenübernahme* macht deutlich, dass erfolgreiche Berufspraxis in der Selbstwahrnehmung der Berufsgruppe mit Beziehungskompetenz verknüpft ist.

Zusammenfassend betrachtet lassen sich die Ausbildungserfolgskriterien *Fachschulnoten*, *Theorie-Praxis-Transfer* und *Berufspraktische Kompetenz* praktisch bedeutsam durch die un-

tersuchten 22 überfachlichen Kompetenzen vorhersagen, *Praxisnoten*, *Berufswissen* und die *Neigung zur Selbstbildung* nicht. Im Einklang mit der Validierungsforschung sind subjektive Erfolgsparameter besser vorherzusagen als objektive.

Unter den 22 überfachlichen Kompetenzen und im Kontext der hier einbezogenen Erfolgsmaße sollten personale Kompetenzen (besonders *Gewissenhaftigkeit*, *Flexibilität*), interpersonale (besonders *Tolerante Perspektivenübernahme*, *Durchsetzungsfähigkeit*), motivationale Kompetenzen (besonders *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*) während der Ausbildung gefördert werden. Volitionale Kompetenzen erweisen sich zur Vorhersage der hier untersuchten Ausbildungserfolgsmaße im Grunde als nicht bedeutsam. Unter den kognitiven Lernkompetenzen tritt nur die tiefenorientierte Verarbeitungsstrategie *Kritisches Prüfen* hervor, unter den metakognitiven nur die beiden Kontrolldimensionen *Oberflächen-* und gering ausgeprägte *Tiefenkontrolle*.

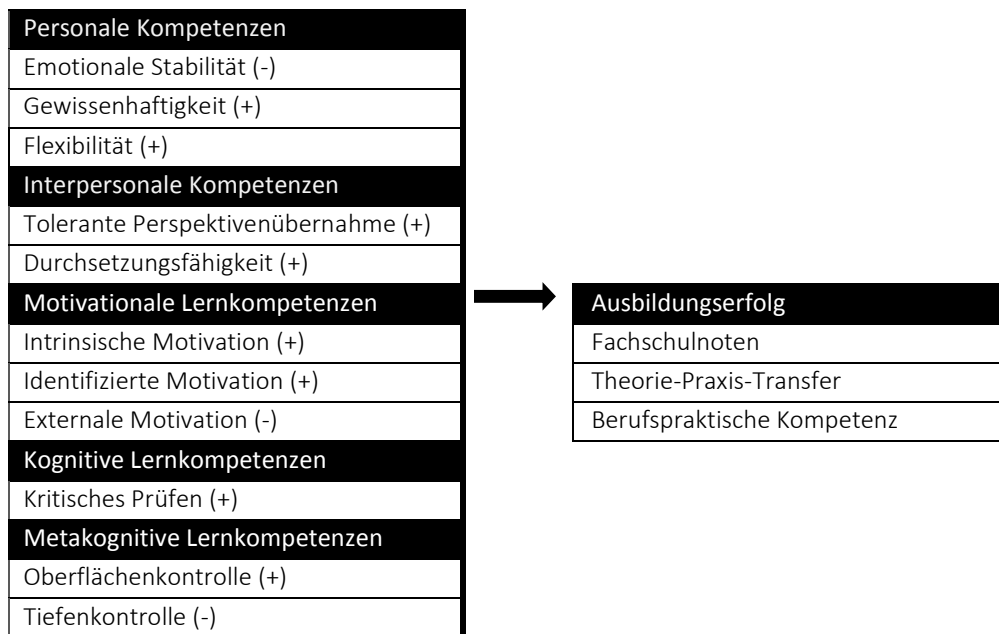


Abbildung 12.2: Reduziertes Prädiktormodell für Ausbildungserfolg

Eine Überprüfung der Stabilität der optimierten Prädiktormodelle bzw. eines summarisch zusammengefassten Ausbildungserfolgsmodells (vgl. Abb. 12.2) muss in weiteren Studien erfolgen. Eine Diskussion der Ergebnisse als Beitrag zur Kriteriumsvalidierung der Fragebogenmodule aus Teilstudie 1 erfolgt in Kapitel 13.3.5, Überlegungen zur praktischen Relevanz werden in Kapitel 14.3 angestellt.

Teil 3 Gesamtdiskussion

Kapitel 13 Zusammenfassung und kritische Einordnung der Ergebnisse

Kapitel 14 Ausblicke auf Wissenschaft, Bildungspolitik und Fachschulpraxis

13 Zusammenfassung und kritische Einordnung der Ergebnisse

Ziel der vorliegenden Studie war es, ein Modell berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen während der fachschulischen Erzieherausbildung zu finden, ein Messinstrument zu entwickeln und eine systematische Bedingungs- und Effektanalyse durchzuführen. In Kapitel 13 werden die theoretische Analyse in Teil 1 und die empirischen Befunde in Teil 2 nun vertieft reflektiert und in den wissenschaftlichen Diskurs eingebunden.

Kapitel 13.1 überdenkt die Bedingungen der konzeptuellen Rahmung und der theoretischen Fundierung des Forschungsvorhabens aus einer kritischen Perspektive. In Kapitel 13.2 werden ausgehend vom realisierten Studiendesign allgemein die interne und externe Validität der Studie bewertet. Kapitel 13.3 fasst die Ergebnisse aus den fünf Teilstudien kurz zusammen, geht dann aber über die ergebnisnahen Interpretationen aus den Kapiteln 8 bis 11 hinaus und vertieft einzelne Themen, die die Ergebnisse der Teilstudien aufwerfen, schafft Verbindungen zwischen den Teilergebnissen und benennt Verbesserungsmöglichkeiten für weitere empirische Zugänge. Kapitel 13.4. resümiert abschließend die Errungenschaften und die Grenzen der gesamten Studie.

13.1 Theoretische und konzeptuelle Rahmung

In Kapitel 13.1 werden die konzeptuellen Entscheidungen, die vor der empirischen Analyse überfachlicher Kompetenzen getroffen werden mussten, gleichermaßen wie die Möglichkeiten und Grenzen der theoretischen Fundierung thematisiert.

13.1.1 (Re-)Kontextualisierung der Erzieherausbildung

In Kapitel 1 *Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung* wurde in die jüngere historische Entwicklung der Erzieherausbildung und in ein Verständnis der Ausbildung als Breitbandausbildung eingeführt. Dies erfolgte vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Schieflage in der öffentlichen, in der bildungs- und sozialpolitischen, aber auch in der wissenschaftlichen Perspektive auf die Berufsgruppe und die Erzieherausbildung. Erzieherinnen und Erzieher werden an Fachschulen für Sozialpädagogik nicht nur – wie in der Regel dargestellt – für das Arbeitsfeld der Kindheitspädagogik, sondern auch für das der Sozialpädagogik und der Heilpädagogik ausgebildet. Die Ausbildung qualifiziert demnach nicht nur für die pädagogische Tätigkeit mit Kindern, sondern auch für die mit Jugendlichen und Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf. Obgleich aktuell der Bildungsauftrag herausgestellt wird, gilt es, in allen Arbeitsfeldern die pädagogischen Aufgaben der Betreuung, Begleitung und Erziehung mit dem Bildungsauftrag zu verknüpfen. Ein weiteres Vorurteil der aktuellen Professionsforschung besteht darin, das Ziel einer verbesserten Qualifizierung allein über den Aufbau fachlicher Kompetenzen erreichen zu wollen. Ein Blick in jüngst publik gewordene Fakten zeigt, dass die erfolgte (Re-)Kontextualisierung der Erzieherausbildung ihre Berechtigung hat: Nur 56 % der Erzieherinnen und Erzieher geben die Kindertagesstätte als Wunscharbeitsfeld an (Fuchs-Rechlin, Göddeke, Smidt & Theisen, 2015), 29 % schließen es auch unter drei Wahlmöglichkeiten als

zukünftigen Arbeitsplatz aus (Mischo, Wahl, Plöger-Werner, Strohmer & Wolf, 2015). Eine 40jährige Tradition integrierter Betreuung, Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten (Behrensen, Schwer, Friedberger & Kiso, 2014) erfordert auch konzeptuell die Verbindung kindheits-, heil- und sozialpädagogischer Perspektiven.

Hauptgrund des in Kapitel 1 ausführlich erfolgten Blicks auf die Erzieherausbildung war allerdings die unmittelbare Auswirkung der Konzeptualisierung der Erzieherin und des Erziehers als kindheitspädagogisch *und* sozialpädagogisch *und* heilpädagogisch Ausgebildete auf die Auswahl berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen für das geplante Studienvorhaben.

13.1.2 Kompetenzauswahl und Alternativen

In Kapitel 2 *Überfachliche Kompetenzen* wurde zunächst der Begriff der *Kompetenzen* präzisiert und die Anschlussfähigkeit an einen psychologischen Kompetenzbegriff ermöglicht, der Kompetenzen als kontextualisiert und erlernbar versteht (Klieme & Hartig, 2007; Weinert, 1999). Neben der Anschlussfähigkeit an einen wissenschaftlichen Kompetenzbegriff wurde auch eine Passung mit wissenschaftlichen *Kompetenzmodellen* exploriert. Kompetenzmodelle in der Berufsbildung im Allgemeinen und in der Frühpädagogik im Besonderen präzisieren einseitig Fachkompetenzen, die Begrenzung auf das Tätigkeitsfeld der Kindheitspädagogik vermindert zudem ihre Bedeutung für die Breitbandausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher. In den meisten analysierten länderspezifischen Curricula (Stand Frühjahr 2012) werden wohl unsystematisch überfachliche Kompetenzen genannt, deren Ausbildung intracurricular erfolgen soll, in Qualifikationsrahmen (Autorengruppe Fachschulwesen, 2011; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011) wird auch eine *Professionelle Haltung* expliziert – meistens handelt es sich aber um theorielose Sammlungen von Konstrukten, deren Verknüpfung zu fachlichen Kompetenzen nicht elaboriert ist. Was Klieme, Funke, Leutner, Reimann und Wirth (2001) für die Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen in internationalen Vergleichsrahmen feststellen, gilt auch für das Konstrukt *Professionelle Haltung* in Expertisen zur Frühpädagogik.

Die ersten Ad-hoc-Vorschläge zur Erfassung fächerübergreifender Kompetenzen ... gaben Anlass zu der Befürchtung, dass, einem modischen Trend folgend, relativ willkürlich und theoriefern Kompetenzkonstrukte definiert und operationalisiert werden. Um dieser Gefahr zu entgehen, ist es unerlässlich, die neue Diskussion über fächerübergreifende Kompetenzen auf bildungs- und qualifikationstheoretische Theorieansätze und psychologische Konzeptualisierungen des Kompetenzbegriffs zu beziehen. Ohne eine solche theoretische Verankerung läuft man Gefahr, dass Konstrukte, die ursprünglich sozial definiert sind, d.h. von Vertretern gesellschaftlicher Institutionen und Organisationen für wichtig erachtet werden, unter der Hand als wissenschaftliche Konstrukte eingeführt und behandelt werden ... (Klieme et al., 2001, S. 181)

Um zu Studienbeginn eine vorläufige Taxonomie überfachlicher Kompetenzen zu erlangen, die personale, interpersonale Kompetenzen, aber auch Lernkompetenzen einbeziehen lässt, wurde ein eigenständiger Zugang gewählt. Für eine erste *Kompetenzauswahl im Bereich personaler und interpersonaler Kompetenzen* wurden Curricula (Stand Januar 2012) analysiert und ein elaboriertes Konzept aus dem Lehrplan von Rheinland-Pfalz ausgewählt, das als Expertenurteil von Fachschullehrenden verschiedener Fachschulen gewertet werden kann. Diese Taxonomie personaler und interpersonaler Kompetenzen wurde mit den Ergebnissen einer

Befragung von erfahrenen Berufspraktikerinnen und -praktikern aus allen Arbeitsfeldern, für die der Erzieherberuf qualifiziert, verglichen und auf ungefähr zehn bedeutsame überfachliche Kompetenzen reduziert (vgl. Kapitel 3.2). Unter die wichtigsten berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen fielen in den Bereich der personalen Kompetenzen *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit*, *Offenheit*, *Selbstreflexion* und *Flexibilität*. Inhaltlich zu den interpersonalen Kompetenzen zählten *Empathie*, *Prosozialität*, *Toleranz*, *Kooperation* und *Konfliktlösung*. *Durchsetzungsfähigkeit* wurde aus theoretischen Gründen ergänzt.

Eine *Kompetenzauswahl im Inhaltsbereich Lernen* konnte curricular nicht angebunden werden, weil selbsttätigem Lernen in jüngster Vergangenheit wohl eine große Bedeutung in den Fachschulcurricula zukommt, die Konzepte in Lehrplänen allerdings nicht ausgeführt sind. Für eine vorläufige Taxonomie von Lernkompetenzen wurden Konstrukte aus Modellen selbstregulierten Lernens übernommen (vgl. Kap. 4.2). In den Bereich der motivationalen Lernkompetenzen fielen *Positive Lernemotionen*, *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*, *Externe Motivation* und die *schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung*. Im Bereich der volitionalen Lernkompetenzen sollten *Anstrengung*, *Konzentration* und *Emotionale Selbstregulation* untersucht werden. Zu den kognitiven Lernkompetenzen zählten *Wiederholung*, *Organisation*, *Elaboration*, *Kritisches Prüfen* und *Kognitives Kooperieren*. In den Inhaltsbereich der metakognitiven Lernkompetenzen fielen *Planung*, *Kontrolle* und *Ausführungsregulation*. Im Falle der Lernkompetenzen erfolgte eine enge Anlehnung an das *Inventar zur Erfassung von Lernstrategien im Studium (LIST)* von Schiefele und Wild (1994) sowie an die Verfahren aus der Selbstregulations- und Selbstwirksamkeitsforschung von Schwarzer (1999) und von Jerusalem und Satow (1999).

Das beschriebene Vorgehen bei der Kompetenzauswahl hat den *Vorteil* einer *mehrperspektivischen Anbindung* an Curricula, Berufspraxis und an wissenschaftlich etablierte Kompetenzmodellierungen. Die von Klieme et al. (2001) geforderte „theoretische Verankerung“ (S. 181) von Kompetenztaxonomien erfolgte für die zusammengestellten personalen und interpersonalen Kompetenzen in Kapitel 3, indem der psychologische Forschungsstand referiert wurde. Die Lernkompetenzen in Kapitel 4 wurden theoretisch aus Selbstregulationsmodellen (im Überblick: Götz & Nett, 2011; Landmann, Perels, Otto & Schmitz, 2009) abgeleitet. In anderen Studien zu überfachlichen Kompetenzen findet sich in der Regel nur eine eindimensionale Anbindung beispielsweise an das Curriculum (z.B. Frey, 1999c; Grob & Maag Merki, 2001). Interpretiert man aktuelle Studien zu den Persönlichkeitsmerkmalen von pädagogischen Fachkräften in Ausbildung (Smidt, 2015; Smidt & Roux, 2015a; Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015) als Beiträge zur Erforschung nicht-fachlicher Kompetenzen, dann zeigt sich eine einseitige Anbindung an wissenschaftliche Forschungsansätze.

Ein weiterer Vorteil der vorläufigen Kompetenztaxonomie liegt in der *Erweiterung des Begriffs der Professionellen Haltung* durch einen konsequenten Einbezug von Lernkompetenzen unter dem Selbstregulationsaspekt. Bis heute bleibt die Vorstellung der Professionellen Haltung von Erzieherinnen und Erziehern im Kern auf personale und soziale Kompetenzen begrenzt (Schwer & Solzbacher, 2014; Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Rauh & Pietsch, 2014). Vor einem sich stetig wandelnden berufspolitischen und gesellschaftlichen Hintergrund, der kontinuierliches Lernen im Beruf erfordert (Gruber & Harteis, 2008), erscheint ein systematischer

Einbezug von Lernkompetenzen in eine Taxonomie berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen wesentlich.

Das beschriebene Vorgehen bei der Kompetenzauswahl hat allerdings auch einige *Nachteile*. Ein erstes Problem stellt die *Heterogenität der Konstrukte* im Inhaltsbereich der personalen und interpersonale Kompetenzen dar, die teilweise (allerdings dann dekontextualisiert) zu den am intensivsten erforschten Persönlichkeitsmerkmalen gehören (z.B. *Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Prosozialität*), teilweise aber auch wenig oder gar nicht psychologisch erforscht sind (*Selbstreflexion, Flexibilität, Toleranz*). Als Folge der Heterogenität ergibt sich ein uneinheitliches Abstraktionsniveau der Konstrukte. Wie sich im Laufe der faktoriellen Validierung noch gezeigt hat (vgl. Teilstudie 1 in Kap. 8), stellen Kompetenzen im Bereich der *Kommunikation* und *Konfliktlösung* wohl klassische Beschreibungen gelingender Interaktion in Schule und Beruf dar, sind aber keine eindimensionalen Konstrukte.

Ein zweites Problem betrifft die *mangelnde Anschlussfähigkeit* der personalen und interpersonale Kompetenzen an wissenschaftliche Forschungsansätze oder aktuelle Kompetenzprofile dar. Wissenschaftlich anschlussfähig wären die bereits angedeutete Untersuchung der Ausbildungsgruppe im Rahmen des Fünf-Faktoren-Modells (Smidt und Roux, 2015a; Smidt, 2015; Smidt, Kammermeyer & Roux, 2015), im Rahmen der Forschung zur sozialen und emotionalen Intelligenz (im Überblick: Rost, 2009) oder die Übernahme der Modellierung sozialer Kompetenzen aus dem *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-K)* von Kanning (2009b) mit dem Ziel der Elaboration eines berufsspezifischen Profils. Auch eine curriculare Anbindung an das neue Strukturmodell personaler und interpersonaler Kompetenzen, das mit dem *Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR)* eingeführt wurde und in Fachschulcurricula aufgegriffen wird (KMK, 2011; Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes, 2013), ermöglichte eine bessere Passung einer Taxonomie überfachlicher Kompetenzen mit Lehrplänen und machte eine Rezeption wahrscheinlicher. In Bezug auf die Frage der wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit gilt es abzuwägen, welche Interessen im Vordergrund stehen (vgl. hierzu für Selbstregulationsfragebögen auch Wild & Schiefele, 1993): In der Planungsphase in Kapiteln 3.1.3 und 3.5. wurde bereits ausgeführt, dass sich mit der Übernahme bestehender Skalen für personale und interpersonale Probleme konzeptuelle, aber auch inhaltliche Passungsprobleme ergeben hätten.

Ein drittes Problem stellt die *geringe Komplexität der Modellierung* überfachlicher Kompetenzen dar, die in der vorliegenden Studie nur als Strukturmodell umgesetzt werden konnte. Anforderungen an Modelle beruflicher Handlungskompetenz, zusätzlich eine Phasen- oder Niveaumodellierung zu leisten (Lorig & Schreiber, 2007; Rauner, Heinemann, Maurer, Ji & Zhao, 2011), können gegebenenfalls in einer Weiterentwicklung des Modells eingelöst werden.

Ein viertes Problem betrifft die *Entscheidungsgrundlage für eine Kompetenzauswahl*. In der Befragung der Experten aus der Berufspraxis wurden nur 16 Personen befragt, die zudem noch den heilpädagogischen Arbeitsbereich proportional betrachtet überrepräsentierten. Deshalb erlangten *Einfühlungsvermögen, Wertschätzung, Toleranz* und *Geduld* möglicherweise eine größere Bedeutung (vgl. Anlage 2-1; Blaha, 2013). Gleichzeitig stellte das Ergebnis aus den Expertenurteilen der Berufspraktikerinnen und -praktiker nicht die alleinige Entscheidungsgrundlage dar, sondern wurde am Expertenurteil von Fachschullehrenden (Ministerium

für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011) relativiert. Wie dieses Expertenurteil in der Lehrplankommission konkret zustande kam, entzieht sich der genaueren Kenntnis, wobei demokratische Entscheidungsprozesse anzunehmen sind.

Alternativ zu dem gewählten Weg über Expertenurteile im Falle personaler und interpersonaler Kompetenzen hätte ein *organisationspsychologischer Zugang* gewählt werden können, der die Anforderungen in prototypischen pädagogischen Einrichtungen in allen Berufsfeldern analysiert, für die die Erzieherausbildung prinzipiell qualifiziert (vgl. dazu Lang-von Wins, 2007). Als Vorarbeiten für Berufsfeldanalysen könnten die Studien zu Wirkfaktoren in den einzelnen Arbeitsfeldern herangezogen werden, die allerdings elaboriert wiederum nur für die stationäre Kinder- und Jugendhilfe (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ], 1998; BMFSFJ, 2002; Macsenaere & Knab, 2004; Gabriel, Keller & Studer, 2007; Wolf, 2007) und die Kindertagesbetreuung vorliegen (Tietze et al., 2013).

13.1.3 Problematisierung des Forschungsstandes

In Kapitel 3 *Personale und interpersonale Kompetenzen* und in Kapitel 4 *Lernkompetenzen und selbstreguliertes Lernen* wurden für die zahlreichen Kompetenzen einer vorläufigen Taxonomie die Ergebnisse grundlagenorientierter psychologischer Forschung referiert. Zudem wurden aus empirischen Studien Vorhersagen für die geplanten Bedingungs- und Effektanalysen abgeleitet. Kapitel 5 *Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen* fasste verfügbares Wissen über zu untersuchende Merkmale der Lernenden – *Geschlecht* und *Bildungsstand* – sowie über Merkmale der Lernumwelt Fachschule – *Schulträger, Schulformen, Curricula* und *motivationsfördernder Unterricht* – zusammen. In Kapitel 6 *Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen* wurden Ausbildungserfolgskriterien theoretisch abgeleitet und dargestellt. Dazu gehören *Fachkompetenzen* an den beiden Lernorten der Ausbildung (Fachschule und pädagogische Einrichtungen), die Neigung zu *Transferleistungen* und zur *informellen Weiterbildung* sowie die globale *Berufspraktische Kompetenz*.

Der Einbezug einer Vielzahl an Variablen in einem ersten empirischen Zugang zu überfachlichen Kompetenzen erforderte für die theoretische Fundierung des Studienprojekts die Bewältigung einer großen inhaltlichen Breite. Dabei konnte für viele Variablengruppen (wie die meisten der überfachlichen Kompetenzen und das Lernermerkmal *Geschlecht*) auf elaborierte wissenschaftliche Forschungserkenntnisse zurückgegriffen werden. Für einzelne Variablen der Bedingungs- und Effektanalyse (wie den Strukturmerkmalen von Fachschulen oder objektiv gemessenen Fachkompetenzen von Erziehrinnen und Erziehern) musste dagegen ein Puzzle mit vielen fehlenden Teilen zusammengefügt werden. Die theoretische Fundierung barg aber auch zwei grundlegende Schwierigkeiten, die kurz dargestellt werden sollen.

Ein erstes Problem bestand darin, dass der Forschungsstand in Bezug auf personale und interpersonale Kompetenzen, ebenso wie für die Lernkompetenzen zum Zeitpunkt der Planung 2012 im Grunde *keinen Rückgriff auf psychologische Untersuchungen an der Ausbildungsgruppe* erlaubte. An die einzige Studie zu überfachlichen Kompetenzen von Frey (1999c) an Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung vor der Fachschulreform konnte aufgrund inhaltlicher Differenzen nicht angeknüpft werden. Zeitlich parallel zu der vorliegenden Längsschnitt-

studie wurden zwei Forschungsprojekte durchgeführt, die einen genuin psychologischen Zugang zum Forschungsfeld eröffneten: Die Projekte *Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und das Verbundprojekt *Übergang von pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt (ÜFA)* verfolgten in Teilen mit den Zielen der vorliegenden Studie vergleichbare Forschungsinteressen (z.B. Vorhersage von Ausbildungserfolg, Untersuchung von Personmerkmalen). Allerdings konnten sie nur so weit für die Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden, sofern bis Ende 2015 bereits Veröffentlichungen erfolgt waren (z.B. Smidt, 2015; Smidt & Roux, 2015a, Mischo, 2015a, 2015b). 2014 erschien ein Sammelband mit vorwiegend historischen und theoretischen Analysen zum Thema *Professionelle pädagogische Haltung* von Schwer und Solzbacher, 2015 eine erste Publikation zu einem validierten Verfahren zur Erfassung von Professionswissen bei Kindheitspädagoginnen (Blömeke, Jenßen, Dunekacke, Grassmann & Wedekind, 2015).

Die Unsicherheitsrelation zwischen dem Forschungsstand, den daraus abgeleiteten Hypothesen und den tatsächlichen empirischen Befunden ließ sich auch durch eine intensive Erarbeitung des Forschungsstandes in Teil I der Studie nicht reduzieren. Aus der geschilderten Problemlage ließ sich nur ableiten, einen *deduktiven und einen explorativen Zugang zum Forschungsfeld konsequent zu verbinden*, was dann auch in den empirischen Teilstudien 1 bis 5 umgesetzt werden sollte und auch umgesetzt wurde (vgl. besonders in Kap. 10 und Kap. 11).

Ein zweites Problem offenbarte sich, wenn auf aktuelle Studien an der Ausbildungsgruppe zurückgegriffen werden konnte, denn diese mussten auf ihre *Interessengebundenheit* hin untersucht werden. Die Analyse überfachlicher Kompetenzen in einer Berufsausbildung stellte zunächst ein zeitloses psychologisches Thema dar, das als solches ein Forschungsinteresse weckte (vgl. auch Grob & Maag Merki, 2001). Die Einarbeitung in die Fachliteratur über Erzieherinnen und Erzieher offenbarte aber ausgeprägte bildungspolitische Interessen, was eine besondere Sorgfalt bei der Lektüre der einschlägigen Forschungsarbeiten erforderte. Dies gilt für die Expertisen, die in Kapitel 1 *Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung* dargestellt wurden, für die berufsgruppenbezogenen Teile von Kapitel 2 *Überfachliche Kompetenzen*, im Kontext der Genderthematik in Kapitel 5 *Einflüsse auf berufsrelevante überfachliche Kompetenzen* und in Bezug auf die ersten Ergebnisse einer vergleichenden Professionsforschung Fachschule – Hochschule in Kapitel 6 *Effekte berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen*.

Eine erste Möglichkeit, als Forschende einer unerwünschten Vereinnahmung entgegenzuwirken, war ein *Bewusstsein über den gesellschaftlichen Konstruktionsprozess von positiven und negativen Leitbildern*, auf den Betz (2013) für die Gruppe der Erzieherinnen und Erzieher pointiert hinweist:

„Leitbilder werden dabei von Akteuren in Herrschaftspositionen, hierzu gehören politische Handlungsträger oder wissenschaftliche Expertinnen und Experten, ausgehandelt und in Form von willkürlichen Klassifikationen der sozialen Welt (z.B. der Forderung, dass eine frühpädagogische Fachkraft sprachdiagnostische Kompetenzen benötigt) als natürlich und legitim festlegt. Diese Prozesse können sich ebenso vollständig unbewusst vollziehen wie auch die Akzeptanz von und Zustimmung zu diesen Klassifikationen von Akteuren in beherrschten Positionen. (S. 263)

Eine zweite Möglichkeit bestand darin, sich zu vergegenwärtigen, „ob es sich bei der zu lesenden und zu bewertenden Studie um eine *Auftragsforschung* handelt“ (Rost, 2007, S. 28; Hervorhebung V.V.), die Liegle (2006) besonders im Bereich der Frühpädagogik feststellt. Fried und Roux (2013) beschreiben Studien in der Kindheitspädagogik „meist staatlich initiiert oder gesteuert, wie z.B. durch Bundes- oder Landesministerien ..., aber auch privat initiiert oder gesteuert (Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Telecom Stiftung usw.)“ (S. 15) und vermissen „eine Grundlagenforschung, die offene Forschungsziele aufweist, bei der wissenschaftliches Erkenntnisinteresse im engeren Sinn im Vordergrund steht, um wissenschaftliche Theorien zu entwickeln, die nicht nach Nutzen oder Anwendungsmöglichkeiten der Forschungsergebnisse fragt“ (S. 15). Cloos (2013) kritisiert, dass vereinzelt Hochschulen sich selbst den Auftrag geben, über ihr eigenes Bildungsangebot (den kindheitspädagogischen Bachelor-Studiengang) zu forschen.

Eine dritte Möglichkeit stellt ein *methodenkritisches Lesen der Publikationen* dar, um tendenziöse Ergebnisdarstellungen und Interpretationen zu identifizieren. „Nicht immer ist dies auf den ersten Blick zu erkennen und kann oft nur aus der Art und Weise, wie das Thema behandelt wird, erschlossen werden“ (Rost, 2007, S. 28). Auf Spurensuche muss man sich im Forschungsfeld allerdings nicht begeben. So wird deutlich, dass in einigen Studien der vergleichenden Professionsforschung sich hochschulisch ausgebildete Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen von fachschulisch ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern positiv abheben müssen, weil sich Vergleichskriterien einseitig aus dem Bildungsauftrag der Hochschulen ergeben, signifikante Unterschiede nicht an Effektstärken relativiert werden oder erwartungskonforme Ergebnisse interpretiert und erwartungswidrige ignoriert oder relativiert werden. Beispiele für den tendenziösen Umgang mit erwünschten und unerwünschten Ergebnissen in der Bildungspolitik finden sich bei Rost (2007) und Liegle (2006).

13.2 Stichprobe und Forschungsdesign

Zur Untersuchung überfachlicher Kompetenzen wurde zwischen 2012 und 2015 eine Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten durchgeführt, an der im Verlauf der drei Ausbildungsjahre insgesamt 534 Schülerinnen und Schüler, die eine Ausbildung zur Erzieherin oder zum Erzieher an einer Fachschule absolvierten, schriftlich befragt wurden. Für die unterschiedlichen Forschungsinteressen und -perspektiven in den fünf Teilstudien konnte auf Datensätze der Größe $436 > N > 288$ zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 7).

Anhand der Gütekriterien psychologischer Studien (vgl. Bortz & Döring, 1995; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Rost, 2007) lassen sich die Vor- und Nachteile der realisierten Untersuchungsplanung und -durchführung allgemein zusammentragen. Genauere Betrachtungen erfolgen noch in der Diskussion der Teilstudien in den Kapiteln 13.3.1 bis 13.3.5.

13.2.1 Interne Validität

In Bezug auf die *interne Validität* der Studie ist ein Vergleich der Untersuchungsplanung mit Kriterien der experimentellen Forschung (Randomisierung, Kontrolle der Störvariablen, Kon-

trollgruppe) nicht zielführend, weil diese Standards nicht eingehalten werden können. Dennoch kann auch bei einer Korrelationsstudie, bei einem Design mit Prä-Post-Messung ohne Vergleichsgruppe, die interne Validität, d.h. der Ausschluss von Alternativerklärungen zu den Hypothesen, erhöht werden. Dies gelingt im vorliegenden Fall vor allem durch die Entscheidung für ein Längsschnittdesign, die Bedingungen der Datenerhebung und die Wahl der Auswertungsmethoden (vgl. Rost, 2007).

Im Gegensatz zu Querschnittanalysen können in Längsschnittanalysen *klare Aussagen über Ursachen und Wirkungen* getätigt werden, wenn Korrelationen zwischen zwei Variablen, die nicht durch robuste Theorien oder logische Gegebenheiten erklärbar sind, in eine zeitliche Reihenfolge gebracht werden können. Zur Verbesserung der internen Validität konnte bei den drei Befragungen die *Ausschöpfungsquote maximiert* und die *Stichprobenmortalität minimiert* werden. Die Ausschöpfungsquote lag 2012 bei 90 % der prinzipiell Angemeldeten, ein Wert, der (eine geringe Abbrecherquote berücksichtigend) auch als Durchschnittswert der Datenerhebungen 2014 und 2015 angenommen werden kann. Die Teilnahmequote lag 2012 bei 98 %, auch 2014 und 2015 kam es zu einer im Grunde vollständigen Teilnahme der anwesenden Schülerinnen und Schüler. Diese Ausschöpfungsquote ist im aktuellen Forschungsfeld nicht üblich. So berichteten Fuchs-Rechlin, Göddeke, Smidt und Theisen (2015, S. 38) von einem Rücklauf von 32 %, Smidt (2015, S. 390) von 23 % für die ÜFA-Studie. Deskriptive Daten zur Größe von beteiligten Schulen (Frey, 1999c), gute Abschlussnoten oder sehr hohe Werte für Gewissenhaftigkeit (Smidt, 2015) zeugen dann von Verzerrungen der Erzieherstichproben, die analysiert und in die Interpretation von Ergebnissen mit einbezogen werden müssten.

Bei natürlich vorgefundenen Gruppen können Konfundierungen mit *Störvariablen* wohl nicht eliminiert, aber teilweise nachträglich *statistisch kontrolliert* werden. So konnte mittels Partiale Korrelationen z.B. die mit der Teilzeitausbildung konfundierte Variable *Alter* kontrolliert werden (vgl. Teilstudie 3 in Kap. 10). Bei der unumgänglichen Umsetzung eines längsschnittlichen Designs ohne Vergleichsgruppe wurde eine mögliche Konfundierung mit Reifungseffekten berücksichtigt (vgl. hierzu die theoretische Fundierung in Kap. 3.1.2.), indem nur mittlere Effekte einen Rückschluss auf Ausbildungseffekte erlaubten (vgl. Teilstudie 2 in Kap. 9).

Die geschilderten Maßnahmen zur Erhöhung der internen Validität könnten maßgeblich durch den *Einbezug einer Vergleichsgruppe* verbessert werden, was sich – aufgrund der Konzeption der Fachschulausbildung als Breitausbildung – komplexer gestalten müsste als beispielsweise in der vergleichenden Professionsforschung umgesetzt, die kindheitspädagogische Studiengängen mit der Fachschulausbildung vergleicht (in einem ersten Überblick: Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Neuß, 2014; König, Leu & Viernickel, 2015).

Im vorliegenden Fall allerdings nicht auszuschließen ist eine *Reaktivität auf die Messung* als Störfaktor der internen Validität, denn Ergebnisse könnten teilweise durch eine Reaktion auf die Untersuchungszielsetzung zustande gekommen sein. Die unter Fachschülerinnen und Fachschülern verbreitete Unzufriedenheit mit der schulischen Ausbildung (detaillierte Analysen in Vorbereitung) könnte bei der Veränderungsmessung in Teilstudie 2 (Kap. 9) zu einer Fokussierung auf Nicht-Veränderung zum zweiten Erhebungszeitpunkt nach der schulischen Ausbildungsphase geführt haben, die kognitive Dissonanz reduziert. Gleichermäßen könnten im Sinne eines *Response-Shift* die Fachschülerinnen und -schüler durch den doppelten Ver-

mittlungsauftrag an der sozialpädagogischen Fachschule im Bereich personaler und interpersonaler Kompetenzen sowie in Bezug auf das Lernverhalten Fachwissen erlangt haben und deshalb an ihr eigenes Verhalten strengere Maßstäbe angelegt haben als zu Beginn der Ausbildung. Diese ungünstigen Wirkungen sind mit Selbstberichtsverfahren enger verknüpft als mit handlungsnahen Erhebungsmethoden (siehe auch *instrumentelle Validität* in Kap. 13.3.2). Die Grundlage interner Validität ist die Korrektheit der statistischen Schlussfolgerungen. Durch verschiedene Entscheidungsregeln bei der Anwendung statistischer Methoden (siehe Kap. 8.3, 9.3, 10.3, 11.3, 12.3) wurden in den Teilstudien 1 bis 5 Gefährdungen der *statistischen Validität* verringert (vgl. Leonhart, 2008). Dies erfolgte durch die Dokumentation der Voraussetzungen und der Verletzungen der Voraussetzungen der eingesetzten inferenzstatistischen Methoden, durch reliable Messungen, durch eine konsequente Unterscheidung deskriptivstatistischer und inferenzstatistischer Auswertungen, durch die Kontrolle des Alpha-Fehlers und den Einbezug der erzielten Effektstärken (Rost, 2007; Wolf, 2006), teilweise auch der Teststärken in die Ergebnispräsentation (Bühner & Ziegler, 2009). Dieses Vorgehen verhinderte ein *fishing for significance* und ermöglichte, statistisch signifikante, praktisch signifikante und statistisch nicht signifikante Ergebnisse gleichermaßen als Erkenntnisgewinn zu interpretieren. Durch den Fokus auf mittlere Effekte für die Hypothesenentscheidung wurde verhindert, dass auch „extrem kleine, d.h. für irgendwelche Anwendungszwecke völlig belanglose Effekte, die pädagogisch-psychologisch bestenfalls trivial sind“ (Rost, 2007, S. 212f), die Ergebnisdarstellung bestimmen. Bei Gigerenzer (1993) findet sich ein Plädoyer gegen den „mechanischen Umgang mit statistischen Methoden“ (S. 607).

Obgleich eine hierarchische Datenstruktur in dieser Studie vorliegt, wurden die Daten nicht mittels Mehrebenenanalysen, sondern auf der Ebene der Individualdaten ausgewertet (vgl. hierzu auch das vergleichbare Vorgehen z.B. bei Braun, 2008; Grob & Maag Merki, 2001; Paechter, Skliris & Macher, 2011; Schaeper & Spangenberg, 2008; Staufenbiel, 2000). Ein Grund sind die fehlenden Voraussetzungen, weil für den sinnvollen Einbezug schon der Ebene der Fachschulklassen die Stichprobe mit $N = 16$ (identifizierbare) Klassen zu klein ist (Sedlmeier & Renkewitz, 2013). Obgleich die Daten in Klumpenstichproben erfasst wurden, ist zudem eine Unabhängigkeit der Daten zu zwei der drei Messzeitpunkte auch innerhalb eines Clusters anzunehmen, weil die Fachschülerinnen und -schüler zu Ausbildungsbeginn auf Klassenebene neu zusammentreffen und die Ausbildung im gesamten letzten Jahr für jede Fachschülerin und für jeden Fachschüler einzeln in einer Einrichtung stattfindet. Inhaltlich muss die Mehrebenenanalyse auch mit einem Interesse an der Analyse verschiedener Ebenen korrespondieren (Sedlmeier & Renkewitz, 2013), was in keiner der Teilstudien der Fall war.

13.2.2 Externe Validität

Durch die Kriterien externer Validität lässt sich abschätzen, inwiefern sich die Ergebnisse situations- und zeitübergreifend auf die Zielpopulation verallgemeinern lassen und von der konkreten Operationalisierung in der Studie unabhängig sind (vgl. Hussy et al., 2010).

Überlegungen zur *Populationsvalidität*, zum Repräsentationsschluss von der Gesamtstichprobe auf die Population der Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung, wurden bereits in der

Planungsphase ausführlich angestellt (vgl. Kap. 7.3.1) und führten zu der Entscheidung einer Datenerhebung in Schulen und Klassen der erweiterten Region. Gerade bei einer Untersuchung überfachlicher Kompetenzen konnten so sicher anzunehmende Stichprobenverzerrungen (beispielsweise in Bezug auf *Gewissenhaftigkeit*, *Motivation* oder *Anstrengung*) durch geringe Teilnehmerraten vermieden werden. Wegen der hohen Ausschöpfungsquote kann deshalb von der Stichprobe auf prinzipiell *alle* Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung geschlossen werden und nicht nur auf die aus eigenem Antrieb teilnehmenden.

In der vorliegenden Studie sind vor allem Fachschulen in privater (d.h. katholischer) Trägerschaft deutlich überrepräsentiert, was allerdings aufgrund der geringen Bedeutung der untersuchten Strukturvariablen in der vorliegenden Untersuchung (vgl. Teilstudie 3 in Kap. 10) für die überfachliche Kompetenzentwicklung nicht (für fachliche Kompetenzbereiche aber möglicherweise schon) ins Gewicht fällt. Aufgrund des Nord-Süd-Gefälles (BMFSFJ, 2011) ist die Stichprobe mit einem Männeranteil von 13 % in Bezug auf das Geschlechterverhältnis repräsentativ, für die Bundesrepublik (2015: 19 %) allerdings nicht. Im Vergleich zur Landes- und Bundesstatistik (vgl. Anlage 7-4) sind in der Stichprobe zudem höhere Bildungsabschlüsse häufiger anzutreffen (vgl. Kap. 7.3.2). Eine Erklärung dafür mögen die fehlenden sozialwissenschaftliche Studiengänge an Hochschulen in Rheinland-Pfalz und im Saarland sein. Das Grenzgebiet zu Luxemburg bietet zudem einen attraktiven und finanzträchtigen Arbeitsmarkt für Erzieherinnen und Erzieher mit Fremdsprachenkenntnissen, so dass Abiturientinnen und Abiturienten sich möglicherweise häufiger für die fachschulische Erzieherausbildung entscheiden.

Das Forschungsinteresse einer Fragebogenkonstruktion (Teilstudie 1 in Kap. 8) legte die Operationalisierung überfachlicher Kompetenzen fest, dennoch sind bei Fragebogenerhebungen Fragen der *instrumentellen Validität* bedeutsam. Die Ergebnisse in den Teilstudien 2 bis 5 auf der Grundlage der Fragebogenmethode sind an der begründeten Skepsis zu relativieren, ob die in der schriftlichen Befragung eingeschätzten Handlungen, die personale, interpersonale und lernmethodische Kompetenzen messen sollen, auch tatsächlich gezeigt würden. Persönlichkeitsfragebögen und Inventare zur Erfassung sozialer Kompetenzen sind nicht verfälschungsresistent (Kanning, 2009b; Krahé & Herrmann, 2003; Jurkowski & Hänze, 2013). Für Lernstrategiefragebögen wird von der Diskrepanz zwischen selbstberichtetem Lernverhalten und der handlungsnahen Erfassung berichtet (Artelt, 2000a, 2000b, 2006; Jamieson-Noel & Winne, 2003; Spörer & Brunstein, 2006). Zumindest für jüngere Schülerinnen und Schüler ist eine Überschätzung eigener Selbstregulationskompetenzen anzunehmen (Artelt, 2000a, 2000b). Im Falle erwachsener Fachschülerinnen und -schüler in einer Befragungssituation, in der eine Ehrlichkeitsinstruktion erfolgte (vgl. Anlage 7-1), die keine Antwortverfälschung erforderte, weil keine berufliche Selektionsentscheidung damit verbunden war, verringert sich die Wahrscheinlichkeit für *willentliche* systematische Verzerrungen. Von Vorteil kann auch die erfolgte Kontextualisierung der Items sein (vgl. Kap. 2.1), die den Möglichkeitsraum für das erfragte Verhalten auf die Ausbildungssituation begrenzt. Die Ergebnisse von Teilstudie 2 (Kap. 9), die die Ausprägung der überfachlichen Kompetenzen zu Ausbildungsbeginn mit den Ausprägungen am Ende des schulischen Ausbildungsabschnitts verglich, belegen zudem, dass Fachschülerinnen und Fachschüler für die Hälfte der Kompetenzen angaben, nur mittelmäßig

kompetent zu sein. Auf einer sechsstufigen Skala erlangten *Emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Intrinsische Motivation, Anstrengung, Konzentration, Emotionale Selbstregulation, Kritisches Prüfen, Kognitives Kooperieren, Planung und Kontrolle* Mittelwerte um den Wert 4. Ohne statistische Kontrolle z.B. *Sozialer Erwünschtheit* (Kemper, Beierlein, Bensch, Kovaleva & Rammstedt, 2012) bleibt allerdings offen, ob im Beruf erwünschte überfachliche Kompetenzen *unbeabsichtigt* positiv verzerrt sind.

In weiteren Untersuchungen und zur konvergenten Validierung der Skalen wäre eine *multimodale Erfassung* überfachlicher Kompetenzen wichtig. Unter der Voraussetzung eines Zugangs zu Fachschulen für zeitaufwändigere Erhebungen (vgl. hierzu die Kritik bei Kägi, 2006) bietet die Unterrichtssituation viele Möglichkeiten, überfachliche Kompetenzen handlungsnah zu erheben: Analyse kognitiver Lernkompetenzen bei der Textbearbeitung und dem Erstellen von Zusammenfassungen, Videoanalysen kooperierenden Lernens, Lerntagebücher während der Prüfungsvorbereitung zur Erhebung metakognitiver Kompetenzen, gehäufte Verspätungen und Fehlstunden als Verhaltensspuren fehlender Motivation und Volition u.v.m. Im *Magdeburger Test zur sozialen Intelligenz (MTSI)* (Conzelmann, Weis & Süß, 2013) wird *soziales Verständnis, soziales Gedächtnis, soziale Wahrnehmung, soziale Flexibilität* und *soziales Wissen* leistungsbasiert mit filmischem und videobasiertem Stimulusmaterial erfasst, was alternativ zur Fragebogenmethode eine realitätsnahe, wenn auch zeitaufwändige Erhebung interpersonaler Kompetenzen ermöglichte.

Nachteilig erwies sich im Nachhinein auch, dass einige *Gruppenvariablen* als *distale* Merkmale der Lernenden und der Fachschulen erfasst worden waren (z.B. Geschlecht oder Schulträgerschaft), obgleich mit proximalen Merkmalen (z.B. *Geschlechtsrollenorientierung*, Merkmale der *Struktur- oder Orientierungsqualität*) präzisere Operationalisierungen der so nur implizierten Wirkgrößen gelungen wären.

Die Effektvariable *Ausbildungserfolg* wurde multidimensional erfasst. Für einzelne Dilemmata der Operationalisierung von Ausbildungseffekten konnten Lösungen gefunden werden. So wurden Erfolgskriterien nicht nur assoziativ, sondern theoretisch abgeleitet, Kompetenzmaße ergaben sich nicht nur aus dem Fachschulunterricht, sondern auch aus den pädagogischen Praxisphasen, die Messung von Fachkompetenzen aus Noten wurde durch eine objektive Erhebung beruflichen Wissens aus einer Breitbandausbildung erfasst. Dennoch lassen sich eine Reihe von Problemen um die Operationalisierung des Ausbildungserfolgs feststellen, die detaillierter in der Diskussion von Teilstudie 5 in Kapitel 13.3.5 erörtert werden.

Insgesamt betrachtet legt die Analyse der internen und externen Validität der Studie die Möglichkeiten und Grenzen des Erkenntnisgewinns offen, die in Abschnitt 13.4 abschließend zusammengefasst werden.

13.3 Ergebnisse aus den Teilstudien

Die Modellierung, Messung und Analyse berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen erfolgte in fünf Teilstudien (vgl. Kap. 8 bis 12). Die folgende Diskussion der Teilstudien 1 bis 5

ergänzt nach einer jeweiligen kurzen Zusammenfassung der Zielsetzung und der einzelnen Befunde die ergebnisnahen Diskussionen in den Kapiteln 8.5, 9.5, 10.5, 11.6 und 12.5.

13.3.1 Fragebogenmodule – ein Fazit aus testtheoretischer Sicht

In Teilstudie 1 wurde das Ziel einer Modellierung berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen angehender Erzieherinnen und Erzieher, die Zusammenstellung eines Fragebogens und eine erste Validierung verfolgt (vgl. Kap. 8). Grundlage der Fragebogenkonstruktion bildete eine vorläufige Taxonomie überfachlicher Kompetenzen, die an Berufspraxis, Curriculum und Wissenschaft angebunden worden war und von der Veränderbarkeit und Kontextualität überfachlicher Kompetenzen ausging.

In einem mehrstufigen Konstruktionsprozess konnten drei faktoriell valide Fragebogenmodule mit insgesamt 22 kurzen Skalen und 104 Items zusammengestellt und auf ihre Modellgüte getestet werden. Die Erhebung von personalen und interpersonalen Kompetenzen in Fragebogenmodul 1 erfolgt mit den 7 Skalen *Emotionale Stabilität*, *Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Flexibilität*, *Sensitive Unterstützung*, *Tolerante Perspektivenübernahme*, *Durchsetzungsfähigkeit* (insgesamt 35 Items), die Erhebung motivationaler und volitionaler Lernkompetenzen mit den 6 Skalen *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*, *Externale Motivation*, *Anstrengung*, *Konzentration*, *Emotionale Selbstregulation* (insgesamt 27 Items) und die Erhebung kognitiver und metakognitiver Lernkompetenzen mit den 9 Skalen *Wiederholung*, *Organisation*, *Elaboration*, *Kritisches Prüfen*, *Kognitives Kooperieren*, *Planung*, *Oberflächenkontrollen*, *Tiefenkontrolle*, *Ausführungsregulation* (insgesamt 42 Items).

Mit der Überprüfung der Fragebogenmodule waren noch weitere Ergebnisse verbunden. Die Ausdifferenzierungen durch neue Skalen wurden bereits im Anschluss an die Ergebnisse von Teilstudie 1 diskutiert (vgl. Kap. 8.5). Die Adaptation des *Inventars zur Erfassung von Lernstrategien im Studium* (LIST) von Wild & Schiefele (1994) an den Fachschulkontext und die Überprüfung der faktoriellen Validität des LIST an einer Stichprobe fachschulisch ausgebildeter Erzieherinnen und Erzieher (vgl. hierzu die Arbeiten von Boerner, Seeber, Keller & Beinborn, 2005; Creß & Friedrich, 2000), kann ebenso wie Analysen auf Sekundärfaktorebene Gegenstand weiterer wissenschaftlicher Publikationen werden (vgl. Kap. 14.1) – an dieser Stelle seien sie als Nebenfunde aber ausgeklammert.

Stattdessen soll für die Fragebogenmodule, die unter dem Arbeitstitel *Überfachliche Kompetenzen von Erzieherinnen und Erziehern in Ausbildung* (ÜFAKO – Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung) weiter validiert werden können, eine testtheoretische Zwischenbilanz gezogen werden. Eine erste Beurteilung kann anhand von Testgütekriterien erfolgen (Gniewosz, 2011; Moosbrugger & Kelva, 2012b), indem gegenübergestellt wird, welche Testgütekriterien nach Abschluss von Teilstudie 1 als erfüllt angesehen werden können und welche nicht.

Was die *Objektivität* betrifft, stellen Erhebungen mittels Fragebögen mit standardisierter Instruktion und geschlossenem Antwortmuster, die im Kontext Schule zeitlich und räumlich standardisiert unter Aufsicht erfolgen, die Durchführungsobjektivität und auch die Auswertungsobjektivität sicher, vor allem wenn der Fragebogen zukünftig computerbasiert dargeboten werden sollte. Um eine Interpretationsobjektivität sicher zu stellen, müssten die Fragebo-

genmodule allerdings noch normiert (s.u.) und Interpretationsregeln müssten formuliert werden.

Was die *Reliabilität* der Messung betrifft, konnte die Reliabilitätsbestimmung der Skalen bislang allein über eine Konsistenzanalyse erfolgen. Aufgrund des Studiendesigns wurde die Retest-Reliabilität nicht ermittelt, die mit dem Ökonomieprinzip zu begründende geringe Itemzahl pro Skala verunmöglichte die Bestimmung der Split-Half-Reliabilität. Die Reliabilitäten der Skalen der vorläufigen Endversion erreichten Werte zwischen $\alpha = 0,74$ und $\alpha = 0,86$ bei maximal fünf Items pro Skala und können bei geringer Itemzahl und akzeptablen Interitemkorrelationen als unterster Schätzer der Reliabilität angesehen werden. Rost (2007) warnt vor überhöhten Forderungen an Testreliabilitäten und bezeichnet Paralleltest- oder Retest-Reliabilitäten zwischen 0,75 und 0,80 als *gut* und Reliabilitäten bis 0,85 als *sehr gut*. Bei Schermelleh-Engel und Werner (2012) findet sich der Hinweis, Reliabilitätswerte nicht absolut, sondern relativ zu betrachten. In diesem Sinne sind die Zuverlässigkeitsmaße für personale und interpersonale Kompetenzen und für kurze Skalen per se geringer. Die Güte des Messmodells muss noch als kritisch beurteilt werden und ist vor allem für die Gruppe personaler Kompetenzen und für kognitive Kompetenzen in weiteren Untersuchungen zu verbessern.

Was die *Validität* der Messung betrifft sind erste Untersuchungen erfolgt (vgl. Hartig, Frey & Jude, 2012). Die theoretische Ableitung der zahlreichen überfachlichen Kompetenzen in Kapitel 4 und 5, ihre begriffliche Fassung in kompetenzorientierten Kurzdefinitionen und die wiederholte Überprüfung des Ziels „den Bedeutungskern mit der gewählten Form der Operationalisierung zu treffen“ (Hussy et al., 2010, S. 389) trugen zur *Inhaltsvalidität* bei. In Teilstudie 1 konnten auch bereits Aspekte der *Konstruktvalidität* überprüft werden, was mittels struktursuchender und strukturprüfender Methoden erfolgte. Die inferenzstatistische Prüfung der Dimensionalität der Skalen stellte die faktorielle Validität sicher. Weitere Aspekte von Konstruktvalidität wie die Einbettung in tradierte Theorieansätze (Selbstbestimmungstheorie oder lernpsychologische Selbstregulationsforschung) wurde in Ansätzen in Teilstudie 4 (vgl. Kap. 11) geleistet. Eine *Kriteriumsvalidierung* an schulischen und berufspraktischen Erfolgsmaßen war Gegenstand der Teilstudie 5 (vgl. Kap. 12). Die Überprüfung divergenter oder konvergenter Validität (vgl. hierzu Alternativen zur Messung in 13.2.2) ist allerdings weiteren Studien vorbehalten. Die Taxonomie metakognitiver Lernkompetenzen im Falle von Regulation ist durch die enge Anlehnung an den LIST (Schiefele & Wild, 1994) wenig differenziert und sollte durch Skalen zur Strategie- und Zielregulation erweitert werden (vgl. Teilstudie 4 in Kap. 11).

Auch die *Normierung* und *Skalierung* der Fragebogenmodule stehen noch aus. Dazu sollte eine möglichst umfangreiche Zufallsstichprobe von Fachschülerinnen und Fachschülern im gesamten Bundesgebiet herangezogen werden. In der Berufsausbildung ist ein einheitliches Bezugssystem zur Testauswertung und -interpretation zunächst inhaltlich und curricular begründbar, weil eine vergleichbare überfachliche Professionalität angestrebt wird (vgl. Bühner, 2006).

In der vorläufigen Endversion der Fragebogenmodule können mit 104 Items 22 überfachliche Kompetenzen in drei Fragebogenmodulen erhoben werden, was den Prinzipien der *Ökonomie*

und der *Zumutbarkeit* entspricht. Unter dem Aspekt der *Nützlichkeit* können die Fragebogenmodule nicht nur für wissenschaftliche Studien, sondern auch für Ausbildungszwecke zur Erhebung überfachlicher Kompetenzen eingesetzt werden, wofür bislang noch kein Instrument zur Verfügung steht. Aufgrund einer hohen *Verfälschbarkeit* von Selbstberichten ist die Nutzung als Selbstevaluationsinventars bei erwachsenen Fachschülerinnen und -schülern sinnvoller als der Einsatz zu Selektionszwecken im Bewerbungsprozess.

13.3.2 Erklärung von Nicht-Veränderung

Teilstudie 2 untersuchte auf der Grundlage des Modells überfachlicher Kompetenzen aus Teilstudie 1, ob die ersten beiden Ausbildungsjahre an der Fachschule zu einer Veränderung überfachlicher Kompetenzen beitragen (vgl. Kap 8). Als Forschungshypothese wurde aus wissenschaftlichen Ergebniserwartungen und curricularen Ableitungen ein Kompetenzaufbau (nur im Falle *Externaler Motivation* ein Kompetenzabbau) während der ersten beiden Ausbildungsjahre an der Fachschule angenommen. Dabei wurden in einem Prä-Post-Design ohne Vergleichsgruppe mittlere Effekte erwartet, um Wirkungen der Ausbildung annehmen zu können, die jenseits von Reifungseffekten (vgl. Luengo Kanacri, Pastorelli, Eisenberg, Zuffiano & Caprara, 2013; Roberts, Walton & Viechtbauer, 2006) und allgemeinen Schulbildungseffekten (vgl. Hattie, 2013) liegen und als praktisch relevant gelten können.

Das erwartungswidrige Ergebnis lautet, dass für keine der in dieser Teilstudie untersuchten 21 überfachlichen Kompetenzen ein Kompetenzaufbau festgestellt werden konnte und die Nullhypothesen beibehalten wurden. Kleine Effekte eines Kompetenzaufbaus bei *Flexibilität* und eines Kompetenzabbaus bei *Externaler Motivation* können als erwünschte Tendenzen, kleine Effekte eines Kompetenzabbaus bei *Gewissenhaftigkeit*, *Sensitiver Unterstützung* und *Intrinsischer Motivation* können als unerwünschte Tendenzen interpretiert werden. Ein Abgleich der Ergebnisse mit empirischen Studien zum Verlauf überfachlicher Kompetenzen erfolgte bereits in Kapitel 9.5.

Eine aktuell bedeutsam gewordene Hintergrundfolie für die Interpretation der Ergebnisse aus Teilstudie 2 stellen die Forschungsarbeiten von Hattie (2013) dar. Hattie qualifiziert Effekte bis $d = 0,15$ als Entwicklungseffekte und Effekte bis $d = 0,40$ als allgemeine Schulbesuchseffekte, so dass in diesem Spektrum noch nicht von einer Wirksamkeit besonderer pädagogischer Maßnahmen auszugehen ist – hier also eines Unterrichts, der gemäß curricularen Auftrags besonders überfachliches Lernen fokussierte. Interpretiert man die hier erzielten Ergebnisse im Sinne der beispielsweise von Köller (2012) oder Zierer (2014) explizierten Interpretationsregeln der Effektstärke d bei Studien über Lerneffekte, dann kommt man zu folgender zusammenfassenden Einschätzung.

Der Kompetenzabbau bei *Gewissenhaftigkeit* ($d_z = 0,29$), *Sensitiver Unterstützung* ($d_z = 0,42$) und *Intrinsischer Motivation* ($d_z = 0,34$) fällt in die Kategorie „eine pädagogische Maßnahme schadet“ (Köller, 2012, S. 74). Für die meisten erhobenen überfachlichen Kompetenzen, also für *Emotionale Stabilität*, *Selbstreflexion*, *Tolerante Perspektivenübernahme* und *Durchsetzungsfähigkeit*, für *Identifizierte Motivation*, *Anstrengung*, *Konzentration* und *Emotionale Selbstregulation*, für *Wiederholung*, *Organisation*, *Elaboration*, *Kritisches Prüfen*, *Kognitives*

Kooperieren, Planung, Kontrolle und Ausführungsregulation muss für die Ausbildungszeit dann die Verbalklassifikation „schadet nicht, aber hilft auch nicht“ (Köller, 2012, S. 74) herangezogen werden (d zwischen 0 und 0,20). Nur für 2 der 21 untersuchten überfachlichen Kompetenzen, für die personale Kompetenz *Flexibilität* ($d_z = 0,39$) und für die motivationale Lernkompetenz *Externale Motivation* ($d_z = 0,31$) trifft für knapp zwei Jahre Ausbildung die Interpretation „hilft ein wenig“ (Köller, 2012, S. 75) zu. Die Veränderung von *Flexibilität* erlangt eine Effektstärke, die an den Schwellenwert rückt, den Hattie (2013) aus 80 000 Einzelstudien als „Umschlagpunkt“ (S. 21) für erwünschte Effekte ermittelte: „Die Effektstärke von 0,40 legt einen Punkt fest, ab dem Effekte einer Innovation die Lernleistung derart verbessern, dass wir in der realen Welt Unterschiede beobachten können“ (S. 21).

Bezieht man in die Interpretation die referierten Erkenntnisse aus Längsschnittstudien mit ein, dann könnten ausbleibende Kompetenzveränderungen (wie bei *Emotionaler Stabilität* oder *Prosozialität*) sogar als negative Effekte gedeutet werden oder tendenziell positive Effekte (wie bei *Flexibilität*) relativierten sich. In Teilstudie 2 veränderte sich *Emotionale Stabilität* nicht, d.h. aber auch, die zu erwartenden positiven allgemeinen Reifungseffekte geringer Stärke in der Altersgruppe (Roberts et al., 2006) blieben (in der Schule) aus; eine bei jungen Erwachsenen ansteigende *Prosozialität* (Luengo Kanacri et al., 2013) ist nicht erkennbar, stattdessen aber ein tendenziell moderater Kompetenzabbau bei *Sensitiver Unterstützung* (in der Schule; $d_z = 0,42$); für das Lebensalter typische positive und moderate Veränderungen bei *Offenheit* (Roberts et al., 2006) erklärten möglicherweise den hier beobachteten Kompetenzaufbau von *Flexibilität* (in der Schule), weil die beiden Konstrukte Ähnliches erfassen (vgl. Kap. 3.3.5). Allgemeine Schulbildungseffekte (Hattie, 2013) werden bei den *motivationalen*, *volitionalen*, *kognitiven* und *metakognitiven Lernkompetenzen* nicht einmal erreicht.

Bei aller Klarheit der Ergebnisse und der Erkenntnis, dass praktisch bedeutsame positive Ausbildungseffekte nicht identifizierbar sind, hat Teilstudie 2 auch *Grenzen*, die teilweise bereits in den allgemeinen Überlegungen zur internen Validität (vgl. Kap. 13.2.1) ausgeführt wurden. In einem *Within-Subjects-Design* sind wohl robuste Messungen der Veränderungen möglich, die fehlende Vergleichsgruppe konnte aber nur durch eine theoretische Analyse möglicher Störfaktoren (vor allem der Reifungseffekte) ausgeglichen werden. Weinert (2002a) gibt zu bedenken, dass im Falle überfachlicher Kompetenzen zwischen innerschulischen und außerschulischen Lerngelegenheiten schwer getrennt werden kann. Vor allem bei der zweiten Messung könnten Effekte der *Reaktivität auf die Messung* oder ein *Response-Shift* die Ergebnisse beeinflusst haben – aus Gründen die bei der Betrachtung der internen Validität (vgl. Kap. 13.2.1) bereits ausgeführt wurden.

Für eine weitere Analyse der Kompetenzveränderungen im Verlauf der Erzieherausbildung sind die bereits vorgeschlagenen *handlungsnahen Erhebungsmethoden* zur Steigerung der internen Validität einzubeziehen. Mehr als zwei Messungen im Verlauf der schulischen Ausbildung wären für eine *differenzierte Verlaufsmessung* hilfreich, was mit der vorläufigen Endversion des Messinstruments aus Teilstudie 1, einem vergleichsweise kurzen Fragebogen mit nur 104 Items, für die Fachschülerinnen und -schüler auch zumutbar wäre.

13.4.3 Lernerkmale sind wichtiger als Strukturmerkmale

In Teilstudie 3 wurde nicht die gesamte Stichprobe der Fachschülerinnen und Fachschüler als Analyseeinheit untersucht, sondern Gruppenunterschiede und unterschiedliche Verläufe in Abhängigkeit von Merkmalen der Lernenden (*Geschlechtszugehörigkeit*, *Lebensalter* und *Schulabschluss*) und der Lernumwelt (*Schulträger*, *Schulform* und *Curriculum*) betrachtet. Das Interesse bestand zum einen in der Identifikation der Variablen, die überfachliche Kompetenzen beeinflussen könnten, und zum anderen in der Testung einzelner begründeter Hypothesen zu Gruppenunterschieden und teilgruppenspezifischen Veränderungen während der Ausbildung. Für die ergebnisnahe Diskussion der deskriptiven und inferenzstatistischen Befunde aus Teilstudie 3 sei auf Kapitel 10.5 verwiesen. In Teilstudie 3 treten nur zwei der drei Lernerkmale und nur eines der drei Fachschulmerkmale hervor.

Effekte durch das Lernerkmale *Geschlechtszugehörigkeit* sind in allen inhaltlichen Kompetenzbereichen zu erwarten, selbst wenn sie in dieser Teilstudie nicht statistisch überprüft oder statistisch nicht abgesichert werden konnten. So erzielten Frauen in der Stichprobe zu beiden Messzeitpunkten zu Beginn und nach fast zwei Jahren Ausbildung höhere Werte in *Gewissenhaftigkeit*, *Selbstreflexion*, *Sensitiver Unterstützung*, *Anstrengung*, *Wiederholung* und *Planung*, Männer in *Emotionaler Stabilität*. Damit könnten sich tendenziell die bekannten Nachteile von Jungen und jungen Männern im Bildungssystem (zusammenfassend z.B. Hannover & Kessels, 2011) auch in der Ausbildungsgruppe zeigen. Ferner würden die ersten geäußerten Vorbehalte in Bezug auf die Auswahl von Männern im Erzieherberuf empirisch weiter bestätigt. So stellten Smidt und Roux (2015a) allein angesichts der geringen Ausprägung von Gewissenhaftigkeit von Fachschülern im Vergleich zu Fachschülerinnen und im Vergleich zu einer bevölkerungsrepräsentativen Männer-Stichprobe fest:

If future research substantiates the aforementioned difference, the strategies for recruiting male childhood pedagogues should probably be discussed with regard to the extend to which the (few) males who have been recruited to work in the field of early childhood education thus far have personality characteristics that are beneficial for doing good work. (S. 774)

Ein weiteres relevantes Lernermerkmal in der altersheterogenen Ausbildungsgruppe ist das *Lebensalter*. In der Stichprobe zeigten ältere Fachschülerinnen und Fachschüler ab 26 Jahre die höchsten Werte in *Emotionaler Stabilität*, *Intrinsischer Motivation*, *Anstrengung* und *Kritischem Prüfen* (vor allem zu Beginn der Ausbildung). Der durchgehende Vorteil in *Intrinsischer Motivation* von über 26-Jährigen im Vergleich zu 16- bis 20-Jährigen konnte im Rahmen der Hypothesentests als mittlerer Effekt statistisch abgesichert werden und erlaubt den Schluss auf die Population der Erzieherinnen und Erzieher.

Rost (2007) empfiehlt, aus deskriptiven Ergebnissen oder effektstärkenbasierten Analysen Hinweise abzuleiten, für welche Bedingungsvariablen es sich lohnt, weitere Forschungen anzustellen – und für welche nicht. Sehr eindeutig ist die diesbezügliche negative Befundlage für den vorherigen *Schulbildungsabschluss* und für zwei der drei in die Studie einbezogenen Strukturmerkmale der Fachschulen: *Schulträgerschaft* und *Schulform* können als Einflussgrößen bei Studien zu überfachlichen Kompetenzen in den Hintergrund treten.

Interessant wäre eine weitere vergleichende Evaluation verschiedener *Curricula*, das als Gruppenmerkmal erwartungswidrig in der deskriptiven Analyse Vorteile des eher an Fächern

orientierten Curriculums für die Lernkompetenzen *Intrinsische Motivation, Anstrengung, Wiederholung, Organisation, Kritisches Prüfen, Planung und Kontrolle* zeigte. Obgleich die Ergebnisse stark relativiert werden müssen, weil die Teilstichprobe aus dem Saarland nur aus einer Schule stammte, ergeben die Ergebnisse keinen Hinweis auf einen positiven Effekt eines Unterrichts im konsequent fächerunabhängig konzipierten Lernfeld-Curriculum auf Lernkompetenzen, was aufgrund der implizierten handlungsorientierten Unterrichtsmethoden aber zu erwarten gewesen wäre. Ein Einbezug des Fachschulmerkmals *Curriculum* in weitere Evaluationsstudien wird durch die Modularisierung der Ausbildung in mittlerweile allen Bundesländern nicht mehr möglich sein, die Bedingungsvariablen wird allerdings weiterhin bedeutsam, wenn in bundesweiten Stichproben unterschiedliche Lehrplanvorgaben zum überfachlichen Kompetenzerwerb vorliegen (vgl. Kap. 2.3.2 und Anlage 2-1).

Insgesamt lässt sich das allgemeine Ergebnis von Teilstudie 3 mit einem erneuten Hinweis auf die Hattie-Studie zusammenfassen, die den Stellenwert von Strukturmerkmalen von Schulen für ausschlaggebende Lerneffekte sehr relativiert und die Bedeutung von Schüler- und Lehrermerkmalen herausgestellt (Hattie, 2013; Köller, 2012; Zierer, 2014). Weinert (2002a) fasst die Erkenntnis aus der Unterrichtsforschung so zusammen, dass „sozialpädagogische, schulorganisatorische, kompensatorische und didaktische Interventionen“ (S. 74) keine nennenswerte Wirksamkeit für die Nivellierung von Leistungsunterschieden erbrachten.

Die Ergebnisse der Gruppenvergleiche in Teilstudie 3 erlaubten auch die *Eignung der Stichproben* für Schlüsse auf die Population neu einzuschätzen (vgl. Kap. 8.3 und Kap. 13.2.2). Die Tatsache, dass Fachschulen in kirchlicher Trägerschaft, die Vollzeitausbildung, Fachschülerinnen und Fachschüler mit höheren Bildungsabschlüssen und jungem Einstiegsalter zwischen 16 und 20 in den untersuchten Stichproben im Vergleich zu den Schülerstatistiken leicht überrepräsentiert sind, fällt für den Inferenzschluss in den verschiedenen Teilstudien nicht ins Gewicht, weil die Einflüsse dieser Variablen zu vernachlässigen sind (Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2010). Der Einfluss der *Geschlechtszugehörigkeit* muss nach Teilstudie 3 als vergleichsweise wichtig eingeschätzt werden, hier ist die Stichprobe allerdings nur für den südlichen Teil der Bundesrepublik Deutschland repräsentativ (BMFSFJ, 2011).

Teilstudie 3 verfolgte eine „deskriptiv-hypothesengenerierende Zielsetzung“ (Rost, 2007, S. 214), die *Grenzen* des Vorgehens treten allerdings deutlich hervor. Nachteilig erwiesen sich die ungleichen Stichprobengrößen durch (zu) kleine Teilgruppen der Männer, der Altersgruppe der über 26-Jährigen, der Abiturienten, der nach dem fächerorientierten Curriculum Unterrichteten und der Gruppe in Teilzeit-Ausbildung, wodurch die statistische Absicherung einzelner erzielter mittlerer Effekte nicht gelang. In weiteren Studien zum Thema müsste in Bezug auf diese Teilgruppen ein Oversampling erfolgen, um ausreichend große Teilstichproben zu erhalten und die beobachteten Effekte durch die Variablen *Geschlechtszugehörigkeit, Lebensalter* und *Curriculum* inferenzstatistisch absichern zu können.

Eine weitere Verbesserungsmöglichkeit besteht darin, die Erfassung der distalen Gruppenmerkmale teilweise durch eine Operationalisierung proximaler Merkmale zu ersetzen. Aus den Studien zu geschlechtstypisierten Berufen (Rustemeyer & Thrien, 2001; Sobiraj, Korek & Rigotti, 2014) lässt sich der Hinweis entnehmen, weniger das biologische Geschlecht als Variable einzusetzen, sondern die soziale Geschlechterrollenorientierung als Wirkvariable zu un-

tersuchen. Gleichmaßen könnte statt der Schulträgerschaft die Orientierungs- oder Strukturqualität erfasst werden. Statt des Curriculums mit einem *unterstellten* Unterschied im Einsatz von konstruktivistischen Unterrichtsmethoden, könnten besser direkt die Unterrichtsmerkmale über Beobachtung oder Befragung erhoben werden (vgl. hierzu auch Teilstudie 4 in Kap. 11).

13.4.4 Ausweitung des Phasenmodells selbstregulierten Lernens

Das Phasenmodell selbstregulierten Lernens der Arbeitsgruppe um Schmitz (Schmitz, 2001; Schmitz & Schmidt, 2007; Schmitz & Landmann, 2007b; Schmitz, Landmann & Perels, 2007), das in der Regel bei kurzfristigen Lerneinheiten angewendet wird, wurde in einer theoretischen Analyse in Kapitel 4.4 auf die zeitlich erstreckte Lerneinheit einer dreijährigen Ausbildung übertragen, die in eine präaktionale Phase (zu Ausbildungsbeginn), in eine aktionale Phase (zur Ausbildungsmitte) und in eine postaktionale (zu Ausbildungsende) unterteilt wurde. In dem Längsschnittdesign lagen für jede Ausbildungsphase Datenerhebungen vor. In Teilstudie 4 (Kap. 11) konnte somit überprüft werden, ob sich klassische Bedingungshypothesen der Selbstbestimmungstheorie und der Theorien selbstregulierten Lernens in einer Ausweitung des Geltungsbereichs des Phasenmodells bestätigen lassen (vgl. Kap. 4 und Kap. 5.2.4).

Die Annahme, dass sechs Unterrichtsmerkmale, die aus der Selbstbestimmungstheorie als motivationsfördernd abgeleitet werden konnten, einen statistisch und praktisch bedeutsamen Anteil der Kriteriumsvarianz von *Intrinsischer Motivation* und *Identifizierter Motivation* erklärten, zeigte sich deutlich. Allerdings reichten dafür auch Sets mit einer geringen Anzahl an Prädiktoren aus. So wird *Intrinsische Motivation* durch die Unterrichtsmerkmale *Interesse der Lehrenden* und *Relevanz der Inhalte*, *Identifizierte Motivation* durch *Kompetenzförderung*, *Soziale Eingebundenheit* und *Relevanz der Inhalte* bedingt.

Die beiden untersuchten selbstbestimmten Motivationsarten zu Ausbildungsbeginn (präaktionale Phase) waren statistisch signifikante Prädiktoren für ausgewählte Komponenten für Tiefenlernen (*Elaboration* und *Tiefenkontrolle*) in der Ausbildungsmitte (aktionale Phase), allerdings zeigten sich nur kleine Effekte. Für die volitionale Kompetenz *Anstrengung* in der Ausbildungsmitte ließ sich ein mittlerer Effekt statistisch absichern. Tiefenorientierte kognitive und metakognitive Lernkompetenzen und *Anstrengung* in der Ausbildungsmitte ließen wiederum einen Teil der erhobenen Regulationsprozesse in der postaktionalen Phase der Ausbildung vorhersagen, einen anderen Teil jedoch nicht. Ein mittlerer Effekt zeigte sich nur für *Strategieregulation*, nicht aber für *Zielregulation* und *Vorsatzbildung*.

Der theoretisch angenommene bedeutsame Einbezug von Bildungserfahrungen *vor* der Erzieherausbildung oder Auswirkungen auf Bildungsentscheidungen *nach* der Erzieherausbildung (vgl. Abb. 4.2. in Kap. 4.4) ließen sich empirisch nicht nachweisen. Bereits in Teilstudie 3 (Kap. 10) erwies sich der Schulabschluss als unbedeutsame Bedingungsvariable, in Teilstudie 4 ließ sich die in der postaktionalen Ausbildungsphase postulierte *Vorsatzbildung*, eine *Ausbildungsregulation* als wahrscheinliche Aufnahme eines (einschlägigen) Hochschulstudiums, nicht statistisch absichern.

Zusammenfassend lässt sich die Ausweitung des Phasenmodells selbstregulierten Lernens auf größere Lerneinheiten wie eine mehrjährige Ausbildung legitimieren, die Erfolgsbilanz ist in letzter Konsequenz von der Ausrichtung der Testung (progressiv oder konservativ) und damit von den Kriterien für die Hypothesenentscheidung abhängig. Implikationen für die Planung von Trainings selbstregulierten Lernens lassen sich ableiten (vgl. Kap. 14.3), wenn diese im Ausbildungsverlauf den Phasenverlauf selbstregulierten Lernens beachten, wie es beispielsweise Perels, Landmann und Schmitz (2007) oder Landmann, Trittel und Krause (2007) empfehlen.

13.4.5 Valide Vorhersage von Ausbildungserfolg?

Ziel des Zugangs in Teilstudie 5 war die Überprüfung von 22 überfachlichen Kompetenzen am Ende der ersten beiden Ausbildungsjahre im Hinblick auf ihre Bedeutung für den Ausbildungserfolg am Ende der dreijährigen Erzieherausbildung (vgl. Kap. 12). Dabei wurde erwartet, dass die überfachlichen Kompetenzen nicht nur theoretisch begründet als Determinanten von Ausbildungserfolg gelten (vgl. Kap. 3 und 4), sondern sich deutliche positive Effekte auch empirisch nachweisen lassen, vor allem wenn die Kriterien für Ausbildungserfolg deduktiv abgeleitet werden. Als Erfolgskriterien wurden *Fachschulnoten*, *Praxisnoten*, *Berufswissen*, die Neigung zu *Theorie-Praxis-Transfer* und *Selbstbildung* sowie *Berufspraktische Kompetenz* erfasst. Nur drei der Erfolgskriterien, nämlich *Fachschulnoten*, *Theorie-Praxis-Transfer* und *Berufspraktische Kompetenz* konnten jeweils nicht nur statistisch, sondern auch praktisch bedeutsam durch ein Set an Prädiktoren vorhergesagt werden. In diesen Prädiktormodellen waren insgesamt die Hälfte der untersuchten Kompetenzen (mit unterschiedlicher Wirkungsrichtung) wichtig: *Emotionale Stabilität* (-), *Gewissenhaftigkeit* (+), *Flexibilität* (+), *Tolerante Perspektivenübernahme* (+), *Durchsetzungsfähigkeit* (+), *Intrinsische Motivation* (+), *Identifizierte Motivation* (+), *Externale Motivation* (-), *Kritisches Prüfen* (+), *Oberflächenkontrolle* (+), *Tiefenkontrolle* (-). Für eine ergebnisnahe Interpretation der Befunde sei auf Kapitel 12.5 verwiesen. Setzt man Teilstudie 5 in Beziehung zur Modellierung und Messung überfachlicher Kompetenzen in Teilstudie 1 (Kap. 8), dann wird mit dieser Effektanalyse gleichzeitig die *Kriteriumsvalidität* der Fragebogenskalen untersucht. Es geht um die „Validität diagnostischer Entscheidungen“ (Hartig et al., 2012, S. 162), die die Auswahl von Bewerberinnen oder Bewerbern oder – in einem Bedarfsberuf wahrscheinlicher – die Selektion von speziell zu fördernden Fachschülerinnen und -schülern ermöglicht.

Gegen diese Interpretation, einzelne Skalen seien für den Ausbildungserfolg bedeutsam, andere wiederum nicht, sind *Vorbehalte* angesagt, so lange keine weiteren Studien diese Ergebnisse bestätigen. Ähnlich wie in anderen aktuellen Untersuchungen zur Prognose von Ausbildungserfolg (Mischo, 2015a; Smidt & Roux, 2015b) wird auch in der vorliegenden Studie nur ein begrenztes Spektrum an Erfolgskriterien untersucht. *Fachschulnoten*, die Neigung zu *Theorie-Praxis-Transfer* und *Berufspraktische Kompetenz* sind (ebenso wie auch die anderen drei hier einbezogenen Ausbildungserfolgskriterien) stark auf fachliche oder kognitive Fähigkeiten ausgerichtet. Der stärkere *Einbezug auch nicht-fachlicher Erfolgsmaße* beruflichen Handelns wäre in einem Sozialberuf allerdings angesagt. Neben (möglichst objektiven) Kriterien für

Teamfähigkeit wären aufgrund der deutlichen Hinweise auf eine Neigung zu Passivität und Depressivität in der Gruppe der Berufstätigen (Jungbauer, 2013; Schaarschmidt & Fischer, 2001; Smidt & Roux, 2015a; Tietze, Lee, Bensel, Haug-Schnabel, Aselmeier & Egert, 2013; Többen, 2008; Viernickel & Voss, 2013) auch die *Fähigkeit zu Psychohygiene* ein bedeutsames Berufserfolgskriterium.

Diese Erfolgsmaße deuten noch auf eine andere Schwachstelle der hier erfolgten Operationalisierung von Ausbildungserfolg hin, da nur kurzfristige Ausbildungserfolgskriterien, nicht aber *langfristige Berufserfolgskriterien* erfasst werden konnten. Dass die Vorhersage von Studien- oder Ausbildungserfolgskriterien auf der einen Seite und die Vorhersage von Berufserfolgskriterien auf der anderen Seite nicht zwangsläufig übereinstimmen müssen, ist in Bezug auf *Emotionale Stabilität* bzw. *Neurotizismus*, *Gewissenhaftigkeit* und *Durchsetzungsfähigkeit* bekannt (Hossiep & Paschen, 2003, Kanning, 2009b; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012). Auch bei Erzieherinnen und Erziehern spielt die für Ausbildungserfolg bedeutsame *Gewissenhaftigkeit* (Smidt, 2015) für den Berufserfolg (z.B. Leistungsaufgaben, Arbeitszufriedenheit) anscheinend keine Rolle (Smidt & Roux, 2015b).

Neben einer Erweiterung um Erfolgsmaße, die nicht Fachlichkeit im engeren Sinne fokussieren, können die hier genutzten Ausbildungserfolgskriterien noch verbessert erfasst werden.

Obgleich der Selbstbericht von *Noten* schon bei Jugendlichen als überraschend genaue Ermittlung der tatsächlichen Noten gilt (Dickhäuser & Plenter, 2005; Feng & Rost, 2015), fehlten bei den 328 Schülerinnen und Schülern der Stichprobe in Teilstudie 5 für die Schule 8 % der Notenangaben, allerdings nur 3 % der Praxisnoten. Nach Feng und Rost (2015) ist zumindest bei Jugendlichen (im Kulturvergleich mit China) die Tendenz zur Überschätzung der Noten größer als die zur Unterschätzung, bei schlechten Noten sind die Angaben zudem weniger genau. Wie sich herausstellte machen Noten im Falle der Erzieherausbildung keine präzisen Angaben über Fachkompetenzen, wenn in einer Ausbildung, in der Fachschülerinnen und Fachschüler mit drei Schulbildungsabschlüssen unterrichtet werden, Noten an den beiden Lernorten aber jeweils nur zweistufig vergeben werden (vgl. Kap. 12.4.1).

Für zukünftige Forschungsvorhaben sollte die Reliabilität und Validität des eingesetzten Tests zum Berufswissen erhöht werden. Dass die Entwicklung von Leistungstests für Professionswissen von Erzieherinnen und Erziehern erst am Anfang steht, zeigen erste Befunde mit Wissenstests, in denen von schlechten Skalenreliabilitäten, erwartungswidrigen Befunden, einem extrem geringen Wissensstand der Befragten berichtet wird (Blömeke et al., 2015; Hendlar, Mischo, Wahl & Strohmer, 2011; Mischo, 2015a; Roth, Hopp & Thoma, 2015). Wichtig wäre auch ein Einbezug der Einstellungen zum Professionswissen in der Ausbildungs- und Berufsgruppe (Netz, 2002).

Begrenzt man die Perspektive abschließend noch einmal auf die Ergebnisse von Teilstudie 5, dann bilden – im Kontext der eingesetzten 22 Kompetenzen – *Gewissenhaftigkeit*, *Flexibilität*, *Tolerante Perspektivenübernahme*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *Intrinsische Motivation*, *Identifizierte Motivation*, *Kritisches Prüfen* und *Oberflächenkontrolle* eine vorläufige Miminaltaxonomie berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen. Verknüpft man die Ergebnisse aus Teilstudie 5 mit den Resultaten aus Teilstudie 2 (Kap. 9), dann wird deutlich, dass die aktuelle Fachschulausbildung keine optimale Lernumwelt für die Ausbildung dieser Kompetenzen dar-

stellt. So nimmt nur *Flexibilität* statistisch bedeutsam zu (kleiner Effekt), *Gewissenhaftigkeit* und *Intrinsische Motivation* nehmen statistisch bedeutsam ab (kleiner Effekt), die anderen fünf erfolgsrelevanten überfachlichen Kompetenzen verändern sich nicht. In Kapitel 14.3 werden deshalb Überlegungen zur Förderung der für den Ausbildungserfolg relevanten überfachlichen Kompetenzen an der Fachschule für Sozialpädagogik angestellt.

13.4 Fazit: Errungenschaften und Grenzen

In den Kapiteln 13.1 bis 13.3. wurden die theoretische Analyse und die Ergebnisse dieser Studie dargestellt und kritisch überdacht, abschließend seien die wichtigsten Errungenschaften und die deutlichsten Grenzen der Studie zusammenfassend pointiert benannt.

Ausgehend von der einführend formulierten Zielsetzung ist es gelungen, ein überfachliches Kompetenzmodell zu entwickeln, das über das klassische Verständnis einer professionellen Haltung hinausgeht und neben personalen und interpersonalen Kompetenzen die Fähigkeit, selbstreguliert zu lernen, differenzierend in eine überfachliche Kompetenztaxonomie aufnimmt. Wissenschaft und Praxis stehen zur Messung überfachlicher Kompetenzen hiermit Kurzskaleten für 22 überfachliche Kompetenzen zur Verfügung, die in Ansätzen in Bezug auf die Konstrukt- und Kriteriumsvalidität untersucht wurden. Eine systematische Bedingungs-, Verlaufs- und Effektanalyse konnte zu einem inhaltlich zusammenhängenden Beitrag zur Professionsforschung zusammengefasst werden, der eine bisherige Forschungslücke schließt. Die Ergebnisse der Studie sind in Tabelle 13.1. zusammengestellt, wobei nur inferenzstatistisch abgesicherte Befunde praktischer Relevanz aus den Teilstudien 1, 2 und 5, nicht aber die Ergebnisse der deskriptiv-hypothesengenerierenden Bedingungsanalyse (Teilstudie 3) und der Überprüfung von Modellannahmen (Teilstudie 4) aufgeführt sind.

Tab. 13.1: Überblick über Ergebnisse der Studie

Fragebogenmodul 1 Personale und interpersonale Kompetenzen	Kompetenz	Kurzdefinition	Verlauf ^a	Bedeutung für
	Emotionale Stabilität	mit Stressoren ruhig und gelassen umgehen	gleich	(-) Transfer
	Gewissenhaftigkeit	im Umgang mit Anforderungen verlässlich und korrekt sein	gleich	Fachschulnoten Transfer
	Selbstreflexion	über sich selbst und das eigene Verhalten nachdenken	gleich	--
	Flexibilität	Ideen haben und sich an neue Situationen anpassen	gleich	Berufspraktische Kompetenz
	Sensitive Unterstützung	Einnahme der Gefühlslage und Handeln zum Wohle einer anderen Person	gleich	--
	Tolerante Perspektivenübernahme	Achtung und Verständnis der Meinungen und Verhaltensweisen einer anderen Person	gleich	Berufspraktische Kompetenz
	Durchsetzungsfähigkeit	für die eigene Meinung und Interessen eintreten	gleich	Fachschulnoten

Fortsetzung der Tabelle auf der nächsten Seite

Fragebogenmodul 2 Motivation und Volition	Kompetenz	Kurzdefinition	Verlauf ^a	Bedeutung für
	Intrinsische Motivation	aufgrund handlungsimmanenter Anreize lernen	gleich	Fachschulnoten
	Identifizierte Motivation	aufgrund der Übereinstimmung mit Ausbildungszielen lernen	gleich	Transfer Berufspraktische Kompetenz
	Externale Motivation	aufgrund äußerer Konsequenzen lernen	gleich	(-) Transfer
	Anstrengung	eigene willentliche Ressourcen beanspruchen	gleich	--
	Konzentration	Aufmerksamkeit andauernd steuern können	gleich	--
	Emotionale Selbstregulation	eine Tätigkeit trotz beeinträchtigender Einflüsse aufrecht erhalten	gleich	--
Fragebogenmodul 3 Kognition und Metakognition	Wiederholung	sich Fakten und Gesetzmäßigkeiten einprägen	gleich	--
	Organisation	den Lernstoff umarbeiten und aufbereiten	gleich	--
	Elaboration	Lerninhalte mit Wissensbeständen in Verbindung bringen	gleich	--
	Kritisches Prüfen	Lerninhalte hinterfragen	gleich	Transfer
	Kognitives Kooperieren	durch Lehr-Lernsituationen in Gruppen lernen	gleich	--
	Planung	Ziele und die Abfolge von Lernaktivitäten festlegen	gleich	--
	Oberflächenkontrolle	Lernergebnisse überprüfen um Lernlücken zu vermeiden	gleich	Fachschulnoten
	Tiefenkontrolle	ein umfassendes Verständnis der Lernergebnisse überprüfen	gleich	(-) Fachschulnoten
	Ausführungsregulation	den Lernprozess innerhalb einer Lernstrategie steuern	gleich	--

Anmerkungen: ^a Erhebungszeitpunkt zu Beginn und am Ende von zwei Jahren Ausbildung.

In der Darstellung der Teilstudien in den Kapiteln 13.4.1 bis 13.4.5 wurden systematisch auch die Grenzen der Ergebnisinterpretation diskutiert. Die am deutlichsten hervortretenden Einschränkungen der Gesamtstudie seien hier wie folgt zusammengefasst.

Abstriche sind in Bezug auf die Stichprobe zu machen, die Repräsentativität nicht nach dem Zufallsprinzip ermöglichte. Gleichzeitig erweisen sich Merkmale, in denen sich die Stichprobe von der Population unterscheidet (z.B. hoher Anteil kirchlicher Trägerschaft oder höherer Bildungsabschlüsse) als redundant für die Untersuchung überfachlicher Kompetenzen. Aufgrund des etwas geringeren proportionalen Anteils der Männer im Vergleich zur Bundesrepublik ist die Stichprobe nur für den südlichen Teil von Deutschland repräsentativ. Die inferenzstatistische Abklärung einiger Gruppeneffekte gelang nicht, weil die untersuchten Teil-

gruppen (z.B. Teilzeitschülerinnen und -schüler, Männer) zu klein waren. Eine Vergleichsgruppe konnte ebenfalls nicht untersucht werden.

In Bezug auf die Validität der 22 Skalen liegen erste Ergebnisse zur Konstrukt- und Kriteriumsvalidität vor, es fehlt allerdings eine Verbindung der Selbstberichtsdaten mit Fremdbeurteilungen (in Fachschule und Fachpraxis) oder mit einer handlungsnahen Erfassung überfachlicher Kompetenzen.

Eine weitere Grenze stellt der Zuschnitt der Erfolgskriterien auf die Ausbildung und nicht auf den Beruf dar. Ein abschließendes Urteil über den Stellenwert der untersuchten überfachlichen Kompetenzen für die Berufstätigkeit der Erzieherin und des Erziehers ist erst nach Einbezug langfristiger Berufserfolgskriterien möglich, die nicht nur Fachkompetenzen betreffen.

Trotz oder gerade aufgrund dieser summarisch zusammengetragenen Begrenzungen lassen sich aus den Ergebnissen dieser Studie wissenschaftliche Untersuchungen und weitere Fragestellungen zum überfachlichen Kompetenzaufbau anschließen, die zusammen mit bildungspolitischen Konsequenzen und Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis an der Fachschule im abschließenden Kapitel 14 dargestellt werden.

14 Ausblicke auf Wissenschaft, Bildungspolitik und Fachschulpraxis

Kapitel 14 führt über den Rahmen der vorliegenden Studie hinaus und beschäftigt sich mit den Implikationen der Untersuchung überfachlicher Kompetenzen in der fachschulischen Erzieherausbildung: Kapitel 14.1 benennt anschlussfähige empirische Studien, Kapitel 14.2 überdenkt bildungspolitische Konsequenzen und Kapitel 14.3 widmet sich abschließend der Frage, welche konkreten Auswirkungen die Forschungsergebnisse auf den Unterricht an der Fachschule haben können.

14.1 Anschlussfähige wissenschaftliche Studien

Die vorliegende Studie ist eine unter sehr wenigen empirischen Untersuchungen – und nach der kompetenzorientierten Wende die erste – die überfachliche Kompetenzen von Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung mit quantitativen Methoden analysiert. Sie eröffnet damit ein neues Forschungsfeld und leistet einen Beitrag zur Professionsforschung (vgl. Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011).

Gerade für Einzelstudien ist es wichtig, dass Replikationsstudien die Ergebnisse auf eine stabile Basis stellen. Anknüpfend an Teilstudie 1 (Kap. 8) könnte der Versuch unternommen werden, die faktorielle Struktur der Fragebogenmodule auf der Ebene der Primärfaktoren und auf der Ebene der Sekundärfaktoren abzusichern und die Modellpassung der Fragebogenmodule zu verbessern. Dabei stellte die differenzierende und verbesserte Messung metakognitiver Lernkompetenzen (z.B. unter Einbezug von neuen Skalen zu *Strategieregulation* und *Zielregulation*) eine zusätzliche Herausforderung dar. Anknüpfend an Teilstudie 2 (Kap. 9) könnten durch dichtere Kompetenzmessungen (z.B. in jedem Schulhalbjahr) während der schulischen Ausbildungsphase die Veränderung überfachlicher Kompetenzen genauer analysiert werden. Anknüpfend an Teilstudie 3 (Kap. 10) ließen sich mögliche Unterschiede in den überfachlichen Kompetenzen bei prozentual kleinen Gruppen wie den Männern in der Ausbildung oder älterer Schülerinnen und Schüler, die häufig in Teilzeitausbildungen anzutreffen sind, durch eine a priori Planung der Stichprobengröße statistisch absichern. Das Curriculum gilt es als unabhängige Variable einzubeziehen, wenn Auswirkungen auf den überfachlichen Kompetenzaufbau zu erwarten sind. Weitere Validierungsstudien zu den Fragebogenmodulen sowie eine Normierung an einer größeren repräsentativen Stichprobe erlaubten, die Fragebogenmodule zur Individualdiagnostik einzusetzen. Nach den Vorarbeiten in Teilstudie 5 (Kap. 12) könnte die prognostische Validität der Fragebogenmodule für eine selektive oder eine förderorientierte Eingangsdiagnostik verbessert werden, wenn es gelänge, objektive Ausbildungserfolgskriterien und langfristige Berufserfolgskriterien wie *Teamfähigkeit* oder *Psychohygiene* einzubeziehen, um den bisherigen Fokus auf fachliche Erfolgsmaße zu überwinden. Besonders die überraschenden Ergebnisse einer Nichtvorhersagbarkeit von Grundlagenwissen (in Teilstudie 5 als *Berufswissen* bezeichnet; Kap. 12) provoziert eine weitere Erkundung des professionellen Wissens angehender Erzieherinnen und Erzieher. Unter den Möglichkeiten eines finanzierten Forschungsprojekts könnten auch die planerischen Bedingungen verbessert werden, die

in der vorliegenden Studie personellen, zeitlichen und ökonomischen Grenzen unterliegen mussten (Verbesserung z.B. über Zufallsstichprobe im gesamten Bundesgebiet, Einbezug einer Vergleichsgruppe, Einbezug zeitaufwändiger, handlungsnaher, nicht-reaktiver Messung). Ungefähr 100 Fachschülerinnen und -schüler haben sich zum Ausbildungsende bereit erklärt, an einer Erhebung fünf Jahre nach dem Berufseintritt teilzunehmen. So kann zu einem vierten Messzeitpunkt ein Beitrag zu einer weiteren Kriteriumsvalidierung der Fragebogenmodule geleistet werden. Diese Erweiterung der Studie ist ein Beispiel für eine Reihe von Forschungsinteressen, die noch mit dem vorliegenden Datensatz verfolgt werden sollen. Zwei dieser geplanten Beiträge zur Analyse überfachlicher Kompetenzen seien exemplarisch kurz umrissen.

Studie 1: Vor dem Hintergrund einer Breitbandausbildung interessiert, ob und wie sich Fachschülerinnen und -schüler unterscheiden, die im Anschluss an die schulische Ausbildungsphase (oder in einer dualen Ausbildung parallel dazu) in der Regel exklusiv eines der drei Berufsfelder im Berufspraktikum präferieren. Dazu liegen zusätzlich zu der Ausprägung überfachlicher Kompetenzen Daten aus der Eingangsphase der Ausbildung vor, die Aussagen über die Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren, (für eine Teilstichprobe) über sprachliche, rechnerische und schlussfolgernde Intelligenzwerte und über Interessen-Ratings zu den unterschiedlichen Ausbildungsinhalten erlauben. Diese personbezogenen Daten können mit der Präferenz, sich im Berufspraktikum für die Kindheitspädagogik, für die Sozialpädagogik oder für die Heilpädagogik als Arbeitsfeld zu entscheiden, in Beziehung gesetzt werden. Im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen im kindheitspädagogischen Arbeitsfeld ist nicht sicher, ob Ausbildungsinteressen, Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Empathie, Offenheit), kognitive Grundfähigkeiten der Erzieherinnen und Erzieher in der Kindertagesbetreuung tragfähig genug für den Bildungs- und den Inklusionsauftrag sind. Aus der Beobachtung in der Ausbildungspraxis liegt die Einschätzung vor, dass die in ihrer Persönlichkeit gefestigten oder leistungsstärksten Fachschülerinnen und -schüler sich für ein Tätigkeitsfeld mit vorrangig sozialpädagogischen Aufgaben entscheiden.

Studie 2: Ohne Begleitung der Einführung modularisierter Lehrpläne und Evaluation bleibt offen, ob an den Fachschulen die Kompetenz-, Handlungs- und Anwendungsorientierung, die mit einem Unterricht nach konstruktivistischen didaktischen Prinzipien verbunden ist, überhaupt umgesetzt wird. Mit dem Ziel, diese Frage zu untersuchen, wurden zu allen drei Messzeitpunkten die Fremdeinschätzungen des Unterrichts durch die Fachschülerinnen und Schüler mittels Skalen erhoben, die in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie erlauben, die proximale Lernumwelt zu erfassen (vgl. hierzu für Messzeitpunkt 1 zu Ausbildungsbeginn auch Teilstudie 4 in Kapitel 11). Für eine Ausbildung an zwei Lernorten (Fachschule und pädagogischer Einrichtung) ist zudem interessant, ob eine Dimensionierung der proximalen Lernumwelt lernortunabhängig erfolgen kann, d.h. die Ausbildung in der Berufspraxis auf identische Dimensionen wie die Ausbildung an der Fachschule zurückzuführen ist.

14.2 Konsequenzen auf bildungspolitischer Ebene

Auf den ersten Blick scheint es erstaunlich, bildungspolitische Auswirkungen einer Einzelstudie anzunehmen. Von bildungspolitische Auswirkungen ist allerdings schon dann zu sprechen,

wenn in den Wissenstransfer von Forschungsergebnissen bildungspolitisch Aktive einbezogen werden (vgl. dazu auch Liegle, 2006; Fried & Roux, 2013).

Die Recherchen im Verlauf der vierjährigen Forschungsaktivität und die Gespräche in den Phasen der Datenerhebungen an Fachschulen verschafften Kontakte zu Schulleiterinnen und Schulleitern, vereinzelt zu Entscheidungsträgern in Arbeitsgemeinschaften und zu bildungspolitisch Verantwortlichen. Ganz konkret werden die Studienergebnisse in einem mediengestützten Vortrag und mit schriftlicher Ergebnispräsentation den Schulleiterinnen und Schulleitern und Trägervertreterinnen und -vertretern der beteiligten Schulen, die teilweise in lokalen Interessengruppen oder auch im Vorstand einer Bundesarbeitsgemeinschaft Ausbildungsinteressen politisch vertreten, verstehbar vermittelt werden. Das zuständige Referat im rheinland-pfälzischen *Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur* und die für die Lehrplangestaltung zuständige Stelle im *Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz* haben ebenfalls Interesse an den abschließenden Studienergebnissen bekundet.

Der bildungspolitische Ertrag der vorliegenden Studie misst sich sicher nicht an den konkreten Teilergebnissen, sondern weist in seiner Grundaussage eher auf allgemeine Mängel bildungspolitischer Reformen hin.

Ein Ergebnis der Studie legt nahe, dass – zumindest in Bezug auf die Entwicklung personaler und interpersonaler Kompetenzen und selbstregulierten Lernens – das neue ‚Treatment‘ Lernfeld-Curriculum dem alten ‚Treatment‘ Fächer-Curriculum nicht überlegen, möglicherweise sogar unterlegen ist (vgl. Teilstudie 3 in Kap. 10). Dafür gibt es zwei Erklärungen. Entweder es besteht tatsächlich kein Unterschied in Abhängigkeit von der Strukturierung und damit möglicherweise verknüpften didaktischen Vermittlung des Lernstoffs (vgl. Weinert, 2002a) – oder auch mehr als 10 Jahre nach der letzten Fachschulreform und der kompetenzorientierten Wende wird eine konstruktivistische Didaktik mit den Unterrichtsprinzipien „Eigenaktivität, Erfahrungsbezug, soziale Einbettung“ (Terhard, 2002) in der modularisierten Ausbildung nicht umgesetzt. Dieser Umstand fiele in weiten Teilen auf Landesministerien zurück, die ihre Programmimplementierung an den Fachschulen nicht einführten, nicht begleiteten, für kompetenzorientierten Unterricht (an öffentlichen Fachschulen) keine räumlichen und strukturellen Bedingungen schafften und möglicherweise auch deshalb an den Schulen Ignoranz oder Reaktanz hervorrufen. Allein über die Lehrerausbildung wird die Einführung einer konstruktivistischen Didaktik gesichert, betrifft aber nur eine kleine Gruppe der Unterrichtenden, wobei zudem offen bleibt, wie lange die im Referendariat nahegelegte progressive Unterrichtspraxis dann tatsächlich auch andauernd an der Fachschule umgesetzt wird.

Nimmt man allerdings die Umsetzung konstruktivistischer Didaktik an den Fachschulen an und erklärt sich die fehlenden Effekte auf überfachliches Lernen mit einer Fehleinschätzung der Wirksamkeit dieser Unterrichtsprinzipien (in dieser Studie: für überfachliches Lernen), dann offenbart sich ein zweites Problem. Die mit der letzten Fachschulreform 2002 (KMK, 2015) gekoppelte Einführung einer konstruktivistischen Didaktik wurde nicht auf ihre Wirksamkeit auf fachliches und nicht-fachliches Lernen untersucht. Obgleich Schulevaluation sich als Reaktion auf den Pisa-Schock in den Bundesländern vor ca. 10 Jahren etabliert hat (im Überblick z.B. bei Schmidt & Perels, 2010), gelingt es nicht, Schulreformen durch eine wissenschaftliche

Evaluation zu begleiten. Die aktuelle Schließung der *Agentur für Qualitätssicherung, Evaluation und Selbstständigkeit von Schulen (AQS)* in Rheinland-Pfalz zum Schuljahr 2016/17 setzt hier das falsche Zeichen (Miethner, 2016).

14.3 Praktische Relevanz für die fachschulische Erzieherausbildung

Mischo (2014) plädiert für einen intensiven Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis und spricht in Bezug auf die Kommunikationsrichtung von der Forschung hinüber in die Praxis von einer „suboptimalen Verbreitung wissenschaftlicher Erkenntnisse“ (S. 253), wenn es nicht gelingt, wissenschaftliche Ergebnisse – bei Mischo auch am Beispiel der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte konkretisiert – für die Praxis verständlich aufzubereiten. Ignoriert man die negativen Konnotationen des Anwendungsbezugs wissenschaftlicher Forschung in der Scientific Community (Kanning, 2006), lässt überhöhte Erwartungen der Pädagogischen Psychologie (Tent, 2001), das schwierige Verhältnis zwischen empirischer Lehr-Lern-Forschung und Allgemeiner Didaktik (Terhard, 2002) sowie die konkreten Probleme bei der Übermittlung der Ergebnisse externer Schulevaluation (Kohler & Schrader, 2004) außen vor, dann ergeben sich aus den Studienergebnissen zu überfachlichen Kompetenzen eine Reihe konkreter Vorschläge für die Ausbildungspraxis und den Fachschulunterricht.

Die Zusammenstellung der Fragebogenmodule in Teilstudie 1 (Kap. 8), ihre testtheoretische Verbesserung und Normierung ermöglicht, den Fachschulen ein ökonomisches Instrument für die pädagogische Diagnose bereitzustellen. Als Evaluationsinstrument, das speziell für die Ausbildungsgruppe entwickelt wurde, könnte es den internen Qualitätssicherungsprozess an Fachschulen unterstützen. Zu Ausbildungsbeginn ließe sich mit dem Instrument eine systematische Eingangsdiagnostik standardisieren, durch Selbstevaluation kann der Förderbedarf von Schülerinnen und Schülern ermittelt werden und Beratungsprozesse oder die Förderung an Fachschulen begründen. So wäre dann beispielsweise eine Zuordnung von Schülerinnen und Schülern zu Trainings möglich, je nachdem ob sie eher einen Förderbedarf im Bereich personaler und interpersonaler Kompetenzen (z.B. mit Gewissenhaftigkeit oder Durchsetzungsfähigkeit), im Bereich motivationaler und volitionaler Kompetenzen (z.B. in Bezug auf die Initiierung oder Aufrechterhaltung von Lernhandlungen und Prokrastination) oder im Bereich kognitiver und metakognitiver Kompetenzen (z.B. in Bezug auf vertieftes Lernen) zeigen (zur Förderung in Trainings s.u.).

Allein die Rezeption der Ergebnisse der Veränderungsmessung aus Teilstudie 2 (Kap. 9) und der Bedingungsanalyse aus Teilstudie 3 (Kap. 10) kann praktische Relevanz erlangen, weil sich subjektive Theorien über erfolgreiches überfachliches Lernen als möglicherweise fehlerhaft erweisen. Zumindest für den überfachlichen Kompetenzaufbau können in der Ausbildungsgemeinschaft aus Fachschulen und pädagogischen Ausbildungsstätten, tradierte Annahmen über Selektions- und Ausbildungsvorteile von Schülerinnen und Schülern aus Fachschulen in privater (meist kirchlicher) Trägerschaft aufgegeben werden. Schulmodelle (Teilzeit versus Vollzeit) und Strukturierungen von Lernstoff (in Lernfeldern oder Fächern) machen den erhofften Unterschied nicht aus. Stattdessen tritt das Kerngeschäft fachschulischer Ausbildung

in den Fokus: die Optimierung von Ressourcen auf Lehrer- und auf Schülerseite (vgl. dazu auch die Ergebnisse bei Hattie, 2013).

Es gehört zu den allgemeinen Erkenntnissen aus Teilstudie 2 (Kap. 9), dass während der Ausbildungszeit ein überfachlicher Kompetenzaufbau *en passant* nicht gelingt. Auch ein Plädoyer für den „doppelten Vermittlungsauftrag“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, 2003, S. 10) oder progressive Fachschulreformen mit einem ausgewiesenen Modul zum Thema *Professionelle Haltung* (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz, 2011) reichen nicht, wenn eine professionelle Lehrplanimplementierung fehlt. Ob eine konsequente Verknüpfung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen im Curriculum (vgl. Kap. 2.3.2) erfolgreicher ist, bleibt nach der hier dokumentierten Untersuchung offen.

Ein Fazit der vorliegenden Studie für die Fachschulpraxis lautet: *Überfachliche Kompetenzen müssen explizit gefördert werden*. Damit verbunden wäre nicht nur die Übernahme in die Orientierungsqualität von Fachschulen wie bisher, sondern auch der Nachweis korrespondierender pädagogischer Prozesse.

Die Notwendigkeit der expliziten Förderung überfachlicher Kompetenzen ergibt sich nicht nur aus theoretischen Erwägungen (vgl. Kap. 2.3.2. und 2.3.3), sondern nun auch aus den Befunden in Teilstudie 5. Die bisherigen Ergebnisse für eine begrenzte Gruppe von Ausbildungserfolgskriterien sprechen bereits in Bezug auf die Hälfte der Skalen für deren prognostische Validität. Bei den bislang ausbildungsrelevanten überfachlichen Kompetenzen handelt es sich allerdings nicht um Selektionskriterien, sondern um im Verlauf der Ausbildung zu fördernde überfachliche Kompetenzen. Selektion ist ein Privileg von Schulen in privater Trägerschaft und Selektionskriterien werden in einem Bedarfsberuf nachrangig.

In Tabelle 14.1 wird am Beispiel nur weniger überfachlicher Kompetenzen, die in Teilstudie 5 (Kap. 12) mit Ausbildungserfolg korrelierten, aufgelistet, wie eine *allgemeine Förderung* an der Fachschule aussehen kann. Damit verbunden sind zunächst *Einstellungen und Haltungen des Lehrpersonals* oder *Rahmenbedingungen* und *Programme*, die sich aus Gesprächen mit Fachschülerinnen und -schülern und aus den in der vorliegenden Studien nicht einbezogenen freien Rückmeldungen aus den Datenerhebungen 2014 ergaben.¹

¹ Schülerinnen und Schüler in der Fachschulausbildung, die mit dem Ergebnis konfrontiert werden, dass das anfängliche Niveau an Gewissenhaftigkeit gegen Ende der schulischen Ausbildungsphase abnimmt, liefern – sozusagen im Sinne einer kommunikativen Validierung des Ergebnisses – spontan die Erklärung, die organisatorischen und personellen Bedingungen der Ausbildung führten dazu, dass das Einhalten von Terminen, Vereinbarungen und Regeln und Verpflichtungen während der schulischen Ausbildungszeit weniger als an den früheren Schulen eingefordert wird. Diese Einschätzungen stehen in Einklang mit hohen Unzufriedenheitsratings mit der Ausbildungsorganisation und Unterrichtsgestaltung beispielsweise durch zu häufige Gruppenarbeit (detaillierte Analysen in Vorbereitung). In diesem Sinne entsprechen einige der in Tabelle 14.1 genannten „Selbstverständlichkeiten“ nicht zwangsläufig der Fachschulpraxis.

Tabelle 14.1: Aspekte einer allgemeinen schulischen Förderung ausgewählter überfachlicher Kompetenzen

Überfachliche Kompetenz	Ideen für eine allgemeine Förderung
Gewissenhaftigkeit	verpflichtende Absprachen – Sorgfalt im Umgang mit Arbeitsmaterialien – Pünktlichkeit und Anwesenheitspflicht – Widerspruchsfreiheit von Schülerverhalten und Lehrerverhalten zu pädagogischen Rahmenbedingungen und Konzepten ...
Durchsetzungsfähigkeit	Unterricht in kleinen Gruppen – Schülervorträge – Konstruktive Konfliktlösung als Methode – Durchführung eines Klassenrats – Möglichkeit zur Partizipation ...
Intrinsische Motivation Identifizierte Motivation	Umsetzung der motivationsfördernden Unterrichtsmerkmale: Relevanz der Inhalte, Interesse der Lehrenden, Kompetenzunterstützung, Soziale Eingebundenheit
Oberflächenkontrolle	Überprüfung der Korrektheit von Wissen – Fachsprachlicher Benennung pädagogischer Sachverhalte – Überarbeitung fehlerhafter Ausarbeitungen ...

Neben dieser allgemeinen Förderung am Beispiel einiger bedeutsamer überfachlicher Kompetenzen können in umrissenen Lerneinheiten personale und interpersonale Kompetenzen oder Lernkompetenzen intra- oder extracurricular geschult werden. Ausführungen oder Ausarbeitungen zu *Trainings überfachlicher Kompetenzen* finden sich in der Berufsbildung vorrangig im Kontext beruflicher Grundbildung (Emmermann & Fastenrath, 2014; Herbst, 2013; Petsch, Norwig & Nickolaus, 2012), Publikationen über Trainings für die Zielgruppe angehender Erzieherinnen und Erzieher oder allgemein für die Ausbildung in Sozialberufen fehlen. Ähnlich wie bei Trainings für Studierende (Pickl, 2004; Schmitz, 2001; Wagner, Schober, Reimann, Atria & Spiel, 2007) würden in der Ausbildungsgruppe einzelne Komponenten geschult, für die noch keine Strategiereife erlangt ist (Hasselhorn & Gold, 2013) bzw. die sich für den Ausbildungserfolg als wichtig erweisen (vgl. Teilstudie 5 in Kap. 12). Neben selbstreguliertem Lernen müssten sich die Trainingseinheiten aber im Falle überfachlichen Kompetenzaufbaus in der Erzieherausbildung auch auf die Person und ihr zwischenmenschliches Verhalten beziehen.

Für die konkrete Trainingskonzeption können Rahmenkonzepte oder Trainings Orientierung bieten, die vorrangig für soziales Lernen (Brahm, 2011; Drössler, Jerusalem & Mittag, 2007; Goetz, Frenzel und Pekrun, 2006; Mischo, Arnold & Clausen, 2004; Soucek, Pospech & Moser, 2010) oder zum Aufbau von Lernkompetenzen zur Verfügung stehen (Landmann, Trittel & Krause, 2007; Wagner, Schober, Reimann, Atria & Spiel, 2007). Die Vorstellung, auch personale Kompetenzen in umrissenen Einheiten zu schulen, ist im nicht-klinischen Kontext unüblich, im klinischen aber eine Selbstverständlichkeit (Roberts, Wood und Caspi, 2008). Perels, Landmann und Schmitz (2007) haben nicht nur für die Inhalte, sondern auch für die Planung, Durchführung und Evaluation von Trainings eine Orientierung am Phasenverlauf selbstregulierten Lernens vorgeschlagen.

Ein Vorschlag für umrissene Lerneinheiten zur Förderung berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen an der Fachschule für Sozialpädagogik ist in Abbildung 14.1 dargestellt. Unter Einbezug der Komponenten, die in den Teilstudien 4 und 5 (Kap. 11 und 12) als zunächst be-

deutsam hervortreten, unter Berücksichtigung des Phasenmodells selbstregulierten Lernens, das auch auf längere Lerneinheiten übertragen werden kann, lassen sich Trainingseinheiten – zum Beispiel im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres – sukzessive in das Schuljahr integrieren.

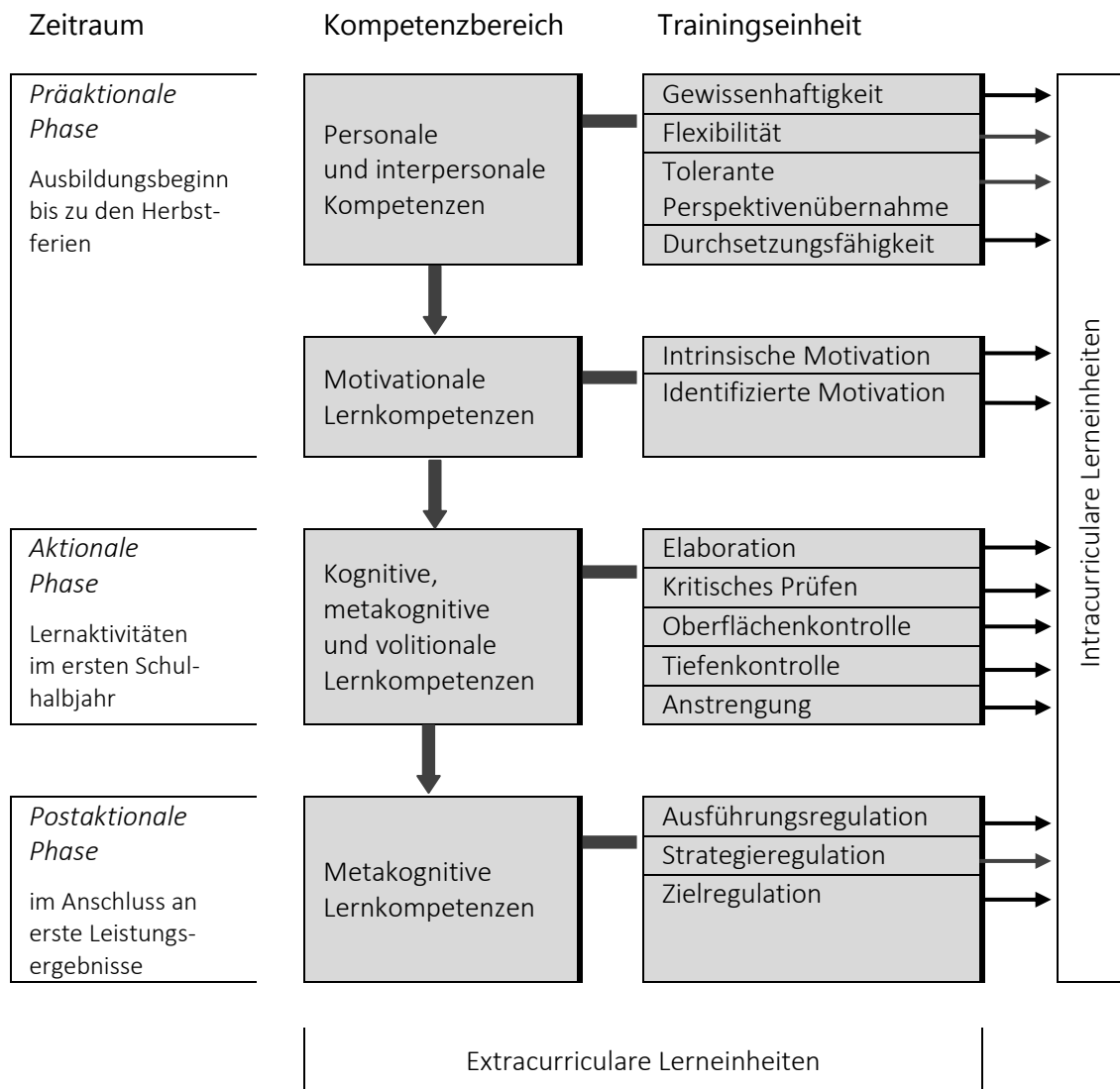


Abbildung 14.1: Rahmenkonzept für ein Training berufsrelevanter überfachlicher Kompetenzen

In der präaktionalen Phase der Ausbildung (bis zu den Herbstferien) könnten in der Förderung personale, interpersonale und motivationale Kompetenzen in den Vordergrund rücken. In der aktionalen Phase (im Kontext erster forcierter Lernaktivitäten im ersten Schulhalbjahr) könnten kognitive, metakognitive und volitionale Lernkompetenzen geschult werden. Im Anschluss an erste bedeutsame Leistungsrückmeldungen (erste Modulabschlüsse oder Zwischenzeugnis) im zweiten Halbjahr würde die Regulationskompetenz in der postaktionalen Phase Gegenstand umrissener Trainingseinheiten. In Bezug auf einzelne Bausteine (z.B. Gewissenhaftigkeit, Anstrengung) wäre in der Förderung auch die Genderperspektive hilfreich (vgl. Teilstudie 3 in Kapitel 10; Hannover & Kessels, 2011). Wie bereits im Zusammenhang mit dem

Evaluationsinventar, das in Teilstudie 1 (Kap. 8) erarbeitet wurde, angedeutet, könnten die Trainingsbausteine auch fakultativ angeboten werden, je nachdem welcher Förderschwerpunkt sich für eine Fachschülerin oder einen Fachschüler ergibt.

Aus der Erprobung intra- und extracurricularer Methodentrainings an der Fachschule ist bekannt, dass Schülerinnen und Schüler eine vom Unterrichtsstoff isolierte Förderung präferieren, um sich besser auf die Trainingsinhalte konzentrieren zu können. Im gesamten Ausbildungszeitraum ließen sich demnach zunächst extracurriculare Trainingseinheiten später auf der Basis der erarbeiteten Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten mit einem intracurricularen Vorgehen verbinden.

Ob eine in der Prozessqualität von Fachschulen erkennbare, explizite Förderung personaler, interpersonaler Kompetenzen sowie berufsrelevanter Lernkompetenzen wirksam ist, müsste wissenschaftlich evaluiert werden. Das Ausbildungsbedürfnis seitens der Fachschülerinnen und -schüler ist da (vgl. Teilstudie 4 in Kapitel 11, Abb. 11.2): Bereits zu Ausbildungsbeginn geben die Befragten an, an einem Modul *Professionelle Haltung entwickeln* sehr interessiert zu sein.

Literaturverzeichnis

- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Weinheim: Beltz.
- Aheimer, R. (n.d). *Motivationstest im Rahmen der Untersuchung „Leistungspotentiale von netzbasierten Lehr-Lernarrangements in der universitären Ausbildung“*. Verfügbar unter <http://www.campus-online.uni-stuttgart.de/self-study/foren/evaluation/Motivationstest.pdf> [1.2.2016].
- Aigner, J.C., Burkhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G. & Traxl, B. (2013). *Wirkungsstudie. Zur Wirkung männlicher Kindergarten-Pädagogen auf Kinder im Elementar-Pädagogischen Alltag*. Wien: Österreichisches Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Aigner, J.C., Poscheschnik, G. (2012). Brauchen Kinder Männer? Psychoanalytische Befunde und sozialpolitische Folgerungen. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 167-180). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Aigner, J.C., Poscheschnik, G. & Zeis, T. (2012). Tiefenhermeneutisch psychoanalytische Interpretation ausgewählter Interviews. In J.C. Aigner & T. Rohrmann (Hrsg.), *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern* (S. 357-412). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Aigner, J.C. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Albus, S., Greschke, H., Klingler, B., Messmer, H., Mischeel, H.-G., Otto, H-U. & Polutta, A. (2010). *Wirkungsorientierte Jugendhilfe. Abschlussbericht der Evaluation des Bundesmodellprogramms „Qualifizierung der Hilfen zur Erziehung durch wirkungsorientierte Ausgestaltung der Leistungs-, Entgelt- und Qualitätsvereinbarungen nach §§ 78a ff SGB VIII“*. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.
- Amthor, R.-C. (2006). "Erziehung, Bildung und Menschenrechte" - Zur Rolle der Erzieherin / des Erziehers und anderer sozialer Berufe während der nationalsozialistischen Terrorjahre. In M.R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/944.html> [1.2.2016].
- Amthor, R.-C. (2012). *Einführung in die Berufsgeschichte der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz.
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK-DQR). (2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen, verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR)*. Verfügbar unter http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [1.2.2016].
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R.M. (2013). *Social psychology*. New Jersey: Pearson.
- Artelt, C. (2000a). *Strategisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Artelt, C. (2000b). Wie prädiktiv sind retrospektive Selbstberichte über den Gebrauch von Lernstrategien für strategisches Lernen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 72-84.
- Artelt, C. (2006). Lernstrategien in der Schule. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 337-351). Göttingen: Hogrefe.
- Artelt, C., Demmrich, A. & Baumert, J. (2001). Selbstreguliertes Lernen. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 271-298). Opladen: Leske + Budrich.
- Asbrock, F. (2010). Stereotypes of social groups in Germany in terms of warmth and competence. *Social Psychology*, 41, 76-81.
- Asendorpf, J.B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J.B., Denissen, J.J.A., Aken, M.A.G. van (2008). Der lange Schatten der frühen Persönlichkeit. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 124-140). München: Beltz.

- Asmuth, M. (2003). *Prüfen mit der Multiple-Choice-Methode*. Verfügbar unter www.lehreronline.de/dyn/bin/329588-329719-1-multiple-choice-tests.pdf [1.2.2016].
- Athenstaedt, U. & Alfermann, D. (2011). *Geschlechterrollen und ihre Folgen. Eine sozialpsychologische Betrachtung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Auhagen, A.E. & Bierhoff, H.-W. (Hrsg.). (2003). *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch*. Weinheim: Beltz.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie*. München: DJI.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2011). *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin: Springer.
- Bahl, A. (2009). Von Schlüsselqualifikationen zu globalen „key competencies“ – Stationen einer anhaltenden Debatte über den Stellenwert fachübergreifender Kompetenzen. In A. Bahl (Hrsg.), *Kompetenzen für die globale Wirtschaft. Begriffe – Erwartungen – Entwicklungsansätze* (S. 19-39). Bielefeld: Bertelsmann.
- Ballstaedt, S.-P. (2006). Zusammenfassen von Textinformation. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 117-124). Göttingen: Hogrefe.
- Balluseck, H. von (Hrsg.). (2008). *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Balzer, L. (2013). Prävention von Lehrabbrüchen – das EU-Projekt PraeLab. *Wirtschaft & Beruf – Zeitschrift für berufliche Bildung*, 65, 49-51.
- Barth, H.-D., Bernitzke, F., Fischer, W. (2007). *Abenteuer Erziehung. Pädagogische, psychologische und methodische Grundlagen der Erzieherinnenausbildung*. Nourney: Verlag Europa-Lehrmittel.
- Bastigkeit, A. (2006). *Bildungsbiografie und elementarpädagogische Bildungsarbeit: Eine Studie zum Zusammenhang von Bildungsbiographien elementarpädagogischer Mitarbeiterinnen und der praktischen Umsetzung des elementarpädagogischen Bildungsauftrags*. Frankfurt: Peter Lang.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 361-373). Göttingen: Hogrefe.
- Baumert, M. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 327-354.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2003). Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik. 1. und 2. Studienjahr. Verfügbar unter <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=b6ad2767f1f52adf910ac9aca8ccab7b> [12.1.2012].
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2013). Lehrplan für die Fachakademie für Sozialpädagogik auf der Grundlage des länderübergreifenden Lehrplan, landesspezifisch angepasst. 1. und 2. Studienjahr. Verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/13669/lp_fak_sozialpaedagogik.pdf [1.2.2016].
- Beck, C. (2007). *Kompetenz-Studie. Welche Kompetenzen fordern die Unternehmen von Bewerbern? Ergebnisse*. Koblenz: Fachhochschule Koblenz.
- Beck, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10, 11-33.
- Beck, K. & Krumm, V. (Hrsg.). (2001). *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Beelmann, A., Heinemann, K.S. & Saur, M. (2009). In A. Beelmann & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 435-461). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Beelmann, A. & Jonas, K. J. (Hrsg.). (2009). *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag.

- Behrens, B., Schwer, C., Friedberger, V. & Kiso, C. (2014). „Den Blick geschärft“: Einstellungen zu individueller Förderung von integrativ und nicht-integrativ arbeitenden Erzieherinnen. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 199-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C. J. & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (GESIS-Working Papers 2012/17)*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Berg, D. & Imhof, M. (2010). Aufmerksamkeit und Konzentration. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 45-53). Weinheim: Beltz.
- Bernitzke, F. (2011). *Heil- und Sonderpädagogik*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Berth, F., Diller, A., Nürnberg, C., Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2013). *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen*. München: DJI.
- Berth, H. & Goldschmidt, S. (2006). Testinformationen: NEO-PI-R. NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae. Revidierte Fassung von Fritz Ostendorf und Alois Angleitner (2004). *Diagnostica*, 52, 95–103.
- Berufsverband Heilpädagogik (BHP). (Hrsg.). (2011). *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in Deutschland. Kommentierte Ergebnisse einer Berufsfeld- und Berufsqualifikationsanalyse des Berufs und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) e.V.* Berlin: BHP.
- Bierhoff, H.-W. (2002). *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press.
- Bierhoff, H.-W. (2006). *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bierhoff, H.-W. (2010). Prosoziales Verhalten in der Schule. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 671-677). Weinheim: Beltz.
- Bildat, L. (2005). *Persönlichkeit und neue Medien: Zur Vorhersage von Computer- und Internet-Literacy durch medienrelevante Personvariablen*. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Bitterwolf, W. (1992). *Flexibilität des Handelns. Empirische Untersuchungen zu einem Persönlichkeitskonstrukt*. Regensburg: S. Roderer Verlag.
- Blaha, K. (2013). Personales Wirken in der Behindertenhilfe. Anforderungen an professionelle Begegnungen. In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 177-189). Wiesbaden: Springer VS.
- Blaha, K., Meyer, C., Colla, H. & Müller-Teusler, S. (2013). *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln*. Wiesbaden: Springer VS.
- Blank-Mathieu, M. (1998). Alte Bundesländer – Neue Bundesländer. In M.R. Textor (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. Verfügbar unter <http://www.kindergartenpaedagogik.de/443.html> [1.2.2016].
- Blech, T & Wahle, M. (Hrsg.). (2009). *Erzieher/in-Ausbildung auf dem Prüfstand. Beiträge zur aktuellen Reformdebatte*. Bochum: Projektverlag.
- Blickle, G. (1996). Lernstrategien im Studium und die „Big Five“: Eine Validierungsstudie. In Witruk, A. & Friedrich, G. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Bericht über die 5.Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Leipzig 1995 (Psychologie Bd. 12)* (S. 445-451). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Blickle, G. & Kramer, J. (2012). Intelligenz, Persönlichkeit, Einkommen und Fremdbeurteilungen der Leistung in sozialen Berufen. Eine Validierungsstudie. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 14-23.
- Blömeke, S., Jenßen, L., Dunekacke, S., Suhl, U., Grassmann, M. & Wedekind, H. (2015). Leistungstests zur Messung der professionellen Kompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29, 177-191.

- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Boekaerts, M., Pintrich P.R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H. & Beinborn, P. (2005). Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 17-26.
- Böhm, B. (1993). *Familiäre Ursachen von Bulimie*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Regensburg.
- Borg, I. & Staufenbiel, T. (1989). *Theorien und Methoden der Skalierung. Eine Einführung*. Bern: Huber.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI: Fünf-Faktoren-Inventar*. Göttingen: Hogrefe.
- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation*. Berlin: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Brahm, T. (2011). Entwicklung von Teamkompetenz durch computergestütztes kollaboratives Lernen in der Berufsausbildung – Teamreflexivität als möglicher Einflussfaktor. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 55-76.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2013). Männer in Kitas – Was machen sie anders und wie profitieren die Kinder von ihnen? Ergebnisse aus der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Männern und Frauen. *Frühe Kindheit*, 16 (5), 38-43.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2015). Vergleich männlicher und weiblicher Fachkräfte in der Frühpädagogik auf Basis einer standardisierten pädagogischen Situation – Ergebnisse der „Tandem-Studie“. *Frühe Bildung*, 4, 102-109.
- Braun, E. (2008). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Braun, E., Gusy, D., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation - Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54, 30-42.
- Brickenkamp, R., Schmidt-Atzert, L. & Liepmann, D. (2010). *Test d2 – Revision. Aufmerksamkeits- und Konzentrationstest (d2-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Brodbeck, F.C. & Maier, G.W. (2001). Das Teamklima-Inventar (TKI) für Innovation in Gruppen: Psychometrische Überprüfung an einer deutschen Stichprobe. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 59-73.
- Bruchhäuser, H.-P. (2009). Lernfeldkonzept in der beruflichen Bildung – Absicht und Realität. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105, 428-435.
- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Kooperatives Lernen. Methoden für den Unterricht*. Kassel: Erhard-Friedrich-Verlag.
- Brunner, E. J. (2003). Pädagogische Interaktion. In A. E. Auhagen & H.-W. Bierhoff (Hrsg.), *Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch* (S. 495-510). Weinheim: Beltz.
- Brunstein, J.C. & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 751-759). Weinheim: Beltz.
- Buchholz, N. (2008). Kreative Strategien zur Aneignung von Handlungskompetenzen beim selbstorganisierten Lernen. In U. Sann & U. Krämer (Hrsg.), *Psychologie für die Praxis. Beispiele aus der Forschung und innovativer Anwendung*. Tönning: Der andere Verlag.
- Buff, A. (2001). Warum lernen Schülerinnen und Schüler? Eine explorative Studie zur Lernmotivation auf der Basis qualitativer Daten. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 33, 157-164.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.

- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (Hrsg.). (1998). *Leistungen und Grenzen von Heimerziehung. Ergebnisse einer Evaluationsstudie stationärer und teilstationärer Erziehungshilfen (Forschungsprojekt JULE)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (Hrsg.). (2002). *Effekte erzieherischer Hilfen und ihre Hintergründe (Forschungsprojekt JES)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (Hrsg.). (2011). *Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zu Erzieher*. Berlin: BMFSFJ.
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (BLK-DQR). (Hrsg.). (2013). Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/130823_Handbuch_mit_nicht-barrierefreier_Anlage_MAM.pdf [1.2.2016].
- Busche-Baumann, M. (1999). Lehrkräfte mit sozialpädagogischem Studium an (Berufs-)Fachschulen. In R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze* (S. 181-195). Weinheim: Juventa.
- Castello, A. & Nestler, J. (2004). Arbeitssituation pädagogischer MitarbeiterInnen in der Jugendhilfe. *Unsere Jugend*, 56, 267-277.
- Cloos, P. (2001). Ausbildung und beruflicher Habitus von ErzieherInnen. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Studien zur Qualitätsentwicklung von Tageseinrichtungen* (S. 97-130). München: Luchterhand.
- Cloos, P. (2008). *Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichen Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Cloos, P. (2013): Kindheitspädagogische Professionalität im Spiegel vergleichender Forschung. Über mögliche Unterschiede zwischen fachschul- und hochschulausgebildeten Fachkräften. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 39-62). München: DJI.
- Cloos, P. & Hoffmann, H. (2001). Die Ausbildung der AusbilderInnen. Zum Studium des Lehramtes an Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. In H. Hoffmann (Hrsg.), *Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten* (S. 51-96). Neuwied: Luchterhand.
- Cloos, P., Oehlmann S. & Hundertmark, M. (2013). *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Collani, G. von & Grumm, M. (2009). On the dimensional structure of personality, ideological beliefs, social attitudes, and personal values. *Journal of Individual Differences*, 30, 107-119.
- Conzelmann, K., Weis, S. & Süß, H.-M. (2013). New findings about social intelligence. Development and application of the Magdeburg Test of Social Intelligence (MTSI). *Journal of Individual Differences*, 34, 119-137.
- Costa, P.T., Terracciano, A. & McCrae, R.R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 322-331.
- Cremers, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.). (2012). *Männer in Kitas*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012a). Gender macht Schule – wie viel Gender steckt in der Fachschulausbildung für Erzieher/innen? In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 183-198). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Cremers, M. & Krabel, J. (2012b). Generalverdacht und sexueller Missbrauch in Kitas: Bestandsanalyse und Bausteine für ein Schutzkonzept. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 265-285). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Cremers, M. & Krabel, J. (2012c). Männer in Kitas: Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in Kitas* (S. 131-150). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Creß, U. (2006). Lernorientierungen, Lernstile, Lerntypen und kognitive Stile. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 365-377). Göttingen: Hogrefe.
- Creß, U. & Friedrich, H.F. (2012). Selbst gesteuertes Lernen Erwachsener. Eine Lernertypologie auf der Basis von Lernstrategien, Lernmotivation und Selbstkonzept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14, 194-205.
- Dannhardt, K. & Nowak, D. (2007). *Sinus-Milieus®. Lebensstil, Fernsehnutzung und Umgang mit neuer Kommunikationstechnologie*. Verfügbar unter http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/SOM_Milieu_Broschuere_2007.pdf [31.10.2013].
- Dartsch, M. (2003). Betreuung, Bildung und Erziehung. Zur Bedeutung des Erzieherinnenberufs. *Unser Jugend*, 55, 243-255.
- De Raad, B. (2000). *The Big Five personality factors. The psychological approach to personality*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-239.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75-92). Münster: Waxmann.
- Deimann, M., Weber, B. & Bastiaens, T. (2009). Entwicklung und Verbreitung eines Tests zur Analyse der Willensstärke in Schule und Hochschule. *Unterrichtswissenschaft*, 37, 362-379.
- Deppe, V. (2011). *Anforderungen an die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen*. München: DJI.
- Derschau, D. von (1976). *Die Ausbildung der Erzieher für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit in den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge*. Gersthofen: Maro Verlag.
- Deutsches Jugendinstitut e.V. (DJI). (2014). *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dickhäuser, O. & Plenter, I. (2005). „Letztes Halbjahr stand ich zwei.“ Zur Akkuratheit selbst berichteter Noten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 219-24.
- Dilger, B. & Sloane, P.F. (2013). Kompetenzorientierung in schulischen Rahmenlehrplänen in der dualen Berufsausbildung. Anmerkungen zu den Empfehlungen der KMK zu Lernfeldcurricula. *Die berufsbildende Schule*, 65, 46-49.
- Diller, A. & Rauschenbach, T. (Hrsg.). (2006). *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung. Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte*. München: DJI.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1999a). Fachschulen für Sozialpädagogik aus der Sicht von Absolventeninnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze* (S. 77-90). Weinheim: Juventa.

- Dippelhofer-Stiem, B. (1999b). *Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Veränderung pädagogischer Konzepte von jungen Erzieherinnen. Arbeitsbericht 7 des Forschungsprojektes "Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten"*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2001). *Erzieherinnen im Vorschulbereich. Soziale Bedeutung, berufliche Sozialisation und Professionalität im Spiegel sozialwissenschaftlicher Forschung. Arbeitsbericht Nr. 11*. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2013) Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*. (S. 400-410). Weinheim: Beltz.
- Dörrenbacher, L. & Perels, F. (2015). Volition completes the puzzle: Development and evaluation of an integrative trait model of self-regulated learning. *Frontline Learning Research*, 3(4), 14-36.
- Dresel, M. & Lämmle, L. (2011). Motivation. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 80-143). Paderborn. Schöningh.
- Drössler, S., Jerusalem, M. & Mittag, W. (2007). Förderung sozialer Kompetenzen im Unterricht. Implementation eines Lehrerfortbildungsprojekts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 157-168.
- Dubs, R. (2001). Lehr- und Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung – Rückblickende Würdigung des DFG-Schwerpunktprogrammes. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 391-408). Opladen: Leske + Budrich.
- Dubs, R. (2007). Kognitive Kompetenzen. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik, (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 147-164). Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Dudek, J. & Gebrande, J. (2012). *Quereinstiege in den Erzieherinnenberuf. Strategien zur Gewinnung zusätzlicher Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen*. München: DJI.
- Duden (2007). *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- Düker, H., Lienert, G. A., Lukesch, H. & Mayrhofer S. (2001). *Konzentrations-Leistungs-Test – Revidierte Fassung (KLT-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Ebert, S. (2006). *Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik*. Freiburg: Herder.
- Eid, M., Gollwitzer, M. Schmitt, M. (2011). *Statistik und Forschungsmethoden*. Weinheim: Beltz.
- Eilles-Matthiessen, C., el Hage, N., Janssen, S. & Osterholz, A. (2002). *Schlüsselqualifikationen in Personalauswahl und Personalentwicklung. Ein Arbeitsbuch für die Praxis*. Bern: Huber.
- Ekehammar, B. & Akrami, N. (2007). Personality and prejudice: From Big Five personality factors to facets. *Journal of Personality*, 75, 899-925.
- Ellinger, S. (2002). Heterogenität in Jugendhilfe-Kollegien. Zur Bedeutung milieuspezifischer Plausibilitätsstrukturen für professionelle Erziehungsarbeit. *Unsere Jugend*, 54, 127-137.
- Emmermann, R. & Fastenrath, S. (2014). Überfachliche Kompetenzen in einer didaktischen Jahresplanung systematisch entwickeln. *Die berufsbildende Schule*, 66, 263-268.
- Erdfelder, E., Faul, F., Buchner, A. & Cüpper, L. (2010). Effektgröße und Teststärke. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 358-369). Göttingen: Hogrefe.
- Erpenbeck, J. (2002). *Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie (Dokumentation 4. BIBB-Fachkongress 2002)*. Verfügbar unter http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck_03_4_2002.pdf [1.2.2016].
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. von (Hrsg.). (2007). *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D. (2010). Soziales Lernen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 76-79). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Euler, D. & Bauer-Klebl, A. (2008). Bestimmung und Präzisierung von Sozialkompetenzen. Theoretische Fundierung und Anwendung für die Curriculumentwicklung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 16-47.
- Europäische Kommission (Hrsg.). (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen. Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.
- Evers, T., Müller, C. & Winter, F. (2008). Kompetenz – Perspektiven für die Arbeit mit diesem Konstrukt in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 601-610.
- Expertengruppe „Anschlussfähige Bildungswege“ (2012). *Kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und anschlussfähige Bildungswege. Chancen – Hürden – Lösungswege*. München: DJI.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Faas, S. (2015). Professionalität – und die Frage nach dem Wissen frühpädagogischer Fachkräfte. Zur Aktualisierung und Aneignung berufsbezogenen Wissens im Spiegel beruflicher Anforderungen. *Empirische Pädagogik*, 29, 353-370.
- Fachhochschule Köln (Hrsg.). (n.d.). *KompetenzPass. Kompetent auf Kurs – ein Leitfaden für Studierende*. Verfügbar unter <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/worum-gehts/index.php?sid=hhokm9q9ocf691mha2a5brins0> [1.2.2016].
- Fahrenberg, J., Hampel, R. & Selg, H. (2010). *Freiburger-Persönlichkeitsinventar (FPI-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- Feng, X. & Rost, D.H. (2015). Selbstberichtete Zeugnisdaten: Weitere Evidenz für ihre (partielle) Brauchbarkeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 265-284.
- Fetchenhauer, D. & Bierhoff, H.W. (2004). Altruismus aus evolutionstheoretischer Perspektive. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 35, 131-141.
- FG Berufsbildungsforschung (I:BB). (2013). *Jahresbericht 2011-2012*. Bremen: Universität Bremen.
- Filipp, S. & Aymanns, P. (2009). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flämig, K. (2011). *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Flöter, M., Egert, F., Lee H.-J. & Tietze, W. (2013). Kindliche Bildung und Entwicklung in Abhängigkeit von familiären und außerfamiliären Hintergrundfaktoren. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bense, A.G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller & B. Leyendecker (Hrsg.), *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 107-137). Weimar: Verlag das Netz.
- Frey, A. (1995). Motivationen und Rahmenbedingungen zur Fortbildung bei Erzieherinnen im deutsch-deutschen Vergleich. In R. Arbinger & R.S. Jäger (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven empirisch-pädagogischer Forschung* (S. 229-238). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (1997). Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In B. Dippelhofer-Stiem & B. Wolf (Hrsg.), *Ökologie des Kindergartens*. Weinheim: Juventa.
- Frey, A. (1999a). Aufbau beruflicher Handlungskompetenz – Theoretische Vorstellungen und diagnostisches Instrumentarium. *Empirische Pädagogik*, 13, 29-56.
- Frey, A. (1999b). Berufliche Handlungskompetenz. Angehende Erzieherinnen am Ende der schulischen Ausbildung. *Die berufsbildende Schule*, 51, 53-58.
- Frey, A. (1999c). *Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.

- Frey, A. (2001). Lernstrategien und Kompetenzen von Schülerinnen in der Fachschulausbildung. *Empirische Pädagogik*, 15, 323-341.
- Frey, A. (2002). Berufliche Handlungskompetenz – Kompetenzentwicklung und Kompetenzvorstellungen in der Erzieherinnenausbildung. *Empirische Pädagogik*, 16, 139-156.
- Frey, A. (2003). Aus- und Weiterbildung. In L. Fried, S. Roux, A. Frey & B. Wolf (Hrsg.), *Vorschulpädagogik* (S. 189-233). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. (2013). Soft Skills? Überlegungen aus der Perspektive der Pädagogik. *Zeitschrift für berufliche Bildung*, 65, 18-21.
- Frey, A. & Balzer, L. (2005). Der Beurteilungsbogen smK: Ein Messverfahren für die Diagnose von sozialen und methodischen Fähigkeitskonzepten. In A. Frey, R.S. Jäger & U. Renold (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik – Theorien und Methoden zur Erfassung und Bewertung von beruflichen Kompetenzen* (S. 31-56). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Frey, A. & Balzer, L. (2007). Beurteilungsbogen zu sozialen und methodischen Kompetenzen – smk72. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 348-359). Stuttgart: Schäffer Poeschel.
- Frey, A. & Balzer, L. (2009). So jedenfalls sehe ich mich. *Folio* Nr. 2/09, 18-21.
- Frey, A. & Ertelt, B.-J. (2013). Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Ausbildung. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 441-466). Weinheim: Beltz.
- Frey, A., Ertelt, B.-J. & Balzer, L. (2012). Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – die praktische Umsetzung im EU-Projekt Praelab. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (S. 139-161). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Fried, L. & Roux, S. (2013). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 14-19). Berlin: Cornelsen.
- Fries, S. (2006). Zu Defiziten und möglichen Weiterentwicklungen aktueller Theorien der Lernmotivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 73-83.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Neuß, N. (Hrsg.). (2014). *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. Freiburg: FEL.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Schnadt, P. (Hrsg.). (2007). *Neue Wege gehen – Entwicklungen der Frühpädagogik*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Rauh, K. & Pietsch, S. (2014). Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In C. Förster & E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.). (2014). *Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung?* Freiburg: Herder.
- Fthenakis, W.E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.-R., Niesel, R. & Wustmann, C. (2007). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*. Berlin: BMBF.
- Fthenakis, W.E. & Oberhuemer, P. (Hrsg.). (2002). *Ausbildungsqualität: Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern*. Neuwied: Luchterhand.

- Fuchs-Rechlin, K., Göddeke, L., Smidt, W. & Theisen, C. (2015). Wunscharbeitsfeld „Kindertageseinrichtung“ – Welche Absolventinnen und Absolventen früh- und kindheitspädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge präferieren das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung? *Frühe Bildung*, 4, 33-45.
- Fuchs-Rechlin, K. & Schilling, M. (2006). Wo sind die Männer? Zur Personalstruktur in der Jugendhilfe. *KomDat Jugendhilfe*, Heft 2/2006, 2-3.
- Gabriel, T., Keller, S. & Studer, T. (2007). *Wirkungen erzieherischer Hilfen — Metaanalyse ausgewählter Studien. Wirkungsorientierte Jugendhilfe Bd. 03*. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.
- Gängler, H. (2013). Sozialpädagogische Berufe unter der Forschungsperspektive – Entwicklung und derzeitige Ausformung. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 682-692). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gebrande, J. (2011). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR) im Lichte fach- und bildungspolitischer Stellungnahmen*. München: DJI.
- Gessler, M. (2012). Lerntransfer in der beruflichen Weiterbildung – empirische Prüfung eines integrierten Rahmenmodells mittels Strukturgleichungsmodellierung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108, 362-393.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). (Hrsg.). (2007). *Wie geht's im Job? Kita-Studie der GEW*. Darmstadt: GEW.
- Gigerenzer, G. (1993). Über den mechanischen Umgang mit statistischen Methoden. In E. Roth (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis* (S. 607-618). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Hall, N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext. In R. Schulze, P.A. Freund & R.D. Roberts (Hrsg.), *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch* (S. 237-256). Göttingen: Hogrefe.
- Göhring-Lange, G. (2011). *Selbstbestimmte Teilhabe: von der Theorie zur Umsetzung in der Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Gold, A. & Souvignier, E. (2005). Prognose der Studierfähigkeit. Ergebnisse aus Längsschnittanalysen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 214-222.
- Gollwitzer, M. & Jäger, R.S. (2009). *Evaluation kompakt*. Weinheim: Beltz.
- Gomez, J. (2009). Problem- und aufgabenorientierte Förderung von Teamkompetenzen – Eine empirische Studie. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105, 378-405.
- Götz, T. & Nett, U. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbst-reguliertes Lernen* (S. 144-183). Paderborn. Schöningh.
- Gotzen, S., Kowalski, S., Linde, F. (2011). Der KOMpetenzPASS - Fachintegrierte Förderung von Schlüsselkompetenzen. In B. Berendt, H.-P. Voss, J. Wildt (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten* (S. 34-50). Berlin: Raabe.
- Greitemeyer, T. (2008). Sich selbst erfüllende Prophezeiungen. In L.-E. Petersen & B. Six, B. (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 80-87). Weinheim: Beltz.
- Grob, A. & Jaschinski, U. (2003). *Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Weinheim: Beltz.
- Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Peter Lang.
- Grob, U., Maag Merki, K. & Büeler, X. (2003). Young Adult Survey. Theoretische Begründung und empirische Befunde zur Validierung eines Indikatorensystems zu überfachlichen Kompetenzen. *Schweizerischer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 25, 309-330.
- Gruber, H. & Harteis, C. (2008). Lernen und Lehren im Erwachsenenalter. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (S. 205-261). Bern: Huber.

- Gruschka, Andreas (1985). *Wie Schüler Erzieher werden – Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppelqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalens*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Günder, R. (1996). Die Ausbildung von HeimerzieherInnen in ihrem Stellenwert für die Praxis. *Unsere Jugend*, 48, 110-115.
- Günder, R. (2004). Methodisches Handeln in der stationären Erziehungshilfe. Ergebnisse einer Studie. *Unsere Jugend*, 56, 14-21.
- Günder, R. (2011). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. Freiburg: Lambertus.
- Günder, R. (2013). Aktuelle Tendenzen in der Eltern- und Familienarbeit in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend*, 65, 383-390.
- Günder, R. & Reidegeld, E. (2010). Professionelles Handeln in der Stationären Erziehungshilfe. *Unsere Jugend*, 62, 2-10.
- Hamburger, F. (2011). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hannover, B. & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechtsdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 89-103.
- Hardt, B., Zaib, V., Kleinbeck, U., Metz-Göckel, H. (1996). Unterrichtsziele und Lernmotivation im Kontext kaufmännischen Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 235-249.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 15-26). Berlin: BMBF.
- Hartung, J. (2000). *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M. (2010). Metakognition. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 541-547). Weinheim: Beltz.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heller, D., Watson, D., Komar, J., Min, J.-A. & Perunovic, W.Q.E. (2007). Contextualized personality: Traditional and new assessment procedures. *Journal of Personality*, 75, 1229-1253.
- Helm, J. (2010). *Das Bachelorstudium Frühpädagogik. Zugangswege – Studienzufriedenheit – Berufserwartungen. Ergebnisse einer Befragung von Studierenden*. München: DJI.
- Helmke, A. (2009). Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In U. Klinger (Hrsg.), *for.mat. Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. Fortbildungskonzepte und -materialien* (S. 35-54). Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (1999). Lernt man in Asien anders? Empirische Untersuchungen zum studentischen Lernverhalten in Deutschland und Vietnam. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 81-102.
- Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Determinanten der Schulleistung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 90-101). Weinheim: Beltz.
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25, 518-542.
- Hentschel, U., Kießling, M. & Wiemers, M. (1998). *Fragebogen zu Konfliktbewältigungsstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Herbst, W. (2013). Pilotprojekt zur Erfassung der personalen Kompetenz kann starten. *Die berufsbildende Schule*, 66, 96.

- Herrenbrück, S., Kägi, S. & Müller, J. (2013). Frühkindliche Bildung und Erziehung – Pädagogische Haltung und notwendige Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit in einem sich wandelnden Feld. In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 137-158). Wiesbaden: Springer VS.
- Hessisches Kultusministerium (2004). *Lehrpläne für Berufliche Schulen. Fachschule für Sozialpädagogik*. Verfügbar unter <http://berufliche.bildung.hessen.de/p-lehrplaene/2lpfs-lpsozpaed/index.html> [1.2.2016].
- Hidi, S. & Ainley, M. (2008). Interest and self-regulation: Relationships between two variables that influence learning. In D.H. Schunk & B.J. Zimmerman, *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications* (pp. 77-109). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hochschule Ludwigshafen am Rhein (2012). *Prüfungen im Multiple-Choice-Verfahren*. Verfügbar unter https://www.hs-lu.de/fileadmin/user_upload/service/studium-und-lehre/hochschuldidaktik/handreichung-multiple-choice-verfahren.pdf [1.2.2016].
- Hofer, M. (2004). Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 79-92.
- Hofer, M. (2014). Persönlichkeitsentwicklung als schulisches Erziehungsziel jenseits kognitiver Kompetenzen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 46, 55-66.
- Hoffmann, H. (2013). Professionalisierung der frühkindlichen Bildung in Deutschland. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 311-323). Wiesbaden: Springer VS.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G. M. (2005). *Social psychology*. Harlow: Pearson.
- Hogrebe, N., Schulz, S. & Böttcher, W. (2012). Professionalisierung im Elementarbereich – Personalentwicklung im Spannungsfeld von Anspruch und Wirklichkeit. *Soziale Passagen*, 4, 247-261.
- Hornstein, W. (2012). Zur disziplinären Identität der Sozialpädagogik. *Soziale Passagen*, 4, 269-284.
- Hossiep, R. & Krüger, C. (2012). *BIPTM-6F: Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung – 6 Faktoren*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R. & Paschen, M. (2003). *BIP: Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R., Paschen, M. & Mühlhaus, O. (2003). *BIPTM: Das Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung*. Göttingen: Hogrefe.
- Hossiep, R. & Schulz, R. (2013). Persönlichkeitsinventare, -strukturtests. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 196-215). Weinheim: Beltz.
- Hübner, M., Keiser, M. & Klaproth-Brill (2013a). *Handbuch Kompetenzen. Überfachliche Kompetenzen entwickeln*. Bern: hep-Verlag.
- Hübner, M., Keiser, M. & Klaproth-Brill (2013b). *Handbuch Kompetenzen für Lehrerinnen und Lehrer. Überfachliche Kompetenzen entwickeln*. Bern: hep-Verlag.
- Hülshager, U.R., Maier G.W., Stumpp T., Muck P. (2006). Vergleich kriteriumsbezogener Validitäten verschiedener Intelligenztests zur Vorhersage von Ausbildungserfolg in Deutschland: Ergebnisse einer Metaanalyse. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5, 145–162.
- Hülshager, U.R., Specht, E. & Spinath, F.M. (2006). Validität des BIP und des NEO-PI-R. Wie geeignet sind ein berufsbezogener und ein nicht explizit berufsbezogener Persönlichkeitstest zur Erklärung von Berufserfolg? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50, 135-147.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echtermoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Hyde, J. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60, 581-592.
- Icken, A. (2012). Das Bundesprogramm „Männer in KITAS“ – ein gleichstellungspolitischer Ansatz. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in KITAS* (S. 17-26). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

- Institut für Qualitätsentwicklung (2010). *Qualitätsbereiche V „Schulkultur“ und VI „Lehren und Lernen“*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Institut für Qualitätsentwicklung (IQ). (n.d). *Fragebogen zum Klima in der Lerngruppe*. Verfügbar unter https://la.hessen.de/irj/LSA_Internet?cid=40a51a95bada8ab2fd17fb3822395738 [1.2.2016].
- Institut für zukunftsorientierte Kompetenzentwicklung (n.d). *Kompetenzen entwickeln. Entwicklung dokumentieren*. Bochum: Fachhochschule Bochum.
- Jamieson-Noel, D. & Winne, P.H. (2003). Comparing self-reports to traces of studying behavior as representations of students' studying and achievement. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 159-171.
- Janssen, R. (2011a). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: DJI.
- Janssen, R. (2011b). *Die Zugangsvoraussetzungen zur Sozialpädagogischen Fachschulausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: DJI.
- Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I., Mäder-Berg, M., Gutmann, W. (2014). *Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen*. Stuttgart: Holland + Josenhans Verlag.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In: H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 428-445), Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Satow, L. (1999). Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [1.2.2016].
- Jonas, K.J. & Beelmann, A. (2009). Einleitung: Begriffe und Anwendungsperspektiven. In A. Beelmann & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 19-40). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Jones, M. (2002). *Social psychology of prejustice*. New Jersey: Pearson.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 27-74). Berlin: Springer.
- Jude, N. & Klieme, E. (2008). Einleitung. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 10-14). Berlin: BMBF.
- Jugend- und Familienministerkonferenz (JfMK). (2011). *Staatliche Anerkennung von Bachelorabschlüssen. Beschluss vom 26./27.5.2011, Top.7.2*. Verfügbar unter https://www.jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschlüssen.pdf [1.2.2016].
- Jungbauer, J. (2013). *Berufsbezogene Stressbelastungen und Burnout-Risiko bei Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Fragebogenstudie* (Abschlussbericht). Aachen: Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen, Institut für Gesundheitsforschung und Soziale Psychiatrie.
- Jurkowski, S. & Hänze, M. (2013). Diagnostik sozialer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Diagnostica*, 60, 167-180.
- Kägi, S. (2006). *Das Subjekt des autonomen Handelns – eine Fiktion? Pädagogische Subjekte in ihrer historisch-philosophischen Genese sowie Subjekt- und Persönlichkeitsbildung in der Erzieherinnenausbildung*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.

- Kahle, I., Nakath, J. & Dippelhofer-Stiem, B. (1997). *Design, Stichprobe und Erhebungsinstrumente der Panelstudie „Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten.“ Arbeitsbericht 2 des DFG-Projekts.* Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.
- Kanning, U.P. (2006). *Psychologie zwischen Elfenbeinturm und Praxis: Eine Frage der Werte.* Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 50, 23-27.
- Kanning, U.P. (2009a). *Diagnostik sozialer Kompetenzen.* Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2009b). *Inventar sozialer Kompetenzen (ISK/ISK-K).* Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. (2009c). NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae (NEO-FFI). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 53, 194-198.
- Kanning, U.P. (2014). *Inventar zur Messung sozialer Kompetenzen in Selbst- und Fremdbild.* Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P., Hermann, C. & Böttcher, W. (2011). *Feedback-Inventar zur berufsbezogenen Erstorientierung für Lehramtsstudierende (FIBEL).* Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U.P. & Holling, H. (2001). Struktur, Reliabilität und Validität des NEO-FFI in einer Personalauswahlsituation. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 239-247.
- Kasten, H. (2010). Geschlechtsunterschiede. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 234-241). Weinheim: Beltz.
- Kauffeld, S. (2004). *Der Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T).* Göttingen: Hogrefe.
- Kauffeld, S. (2011). *Arbeits- Organisations- und Personalpsychologie.* Berlin: Springer.
- Kauffeld, S. & Frieling, E. (2001). Der Fragebogen zur Arbeit im Team (F-A-T). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 26-33.
- Kaufhold, M. (2006). *Kompetenz und Kompetenzerfassung: Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung.* Wiesbaden: VS-Verlag.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2011). *Frühpädagogisch kompetent. Kompetenzorientierung in Qualifikationsrahmen und Ausbildungsprogrammen der Frühpädagogik* (HoF-Arbeitsberichte 2/2011). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Keil, J. & Pasternack, P. (2013). Frühpädagogisch kernkompetent. Kernkompetenzen als Ausbildungsziele. In P. Pasternack & J. Keil, *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindlichen Pädagogik* (HoF-Handreichungen, Beiheft zu „die hochschule“ 2013) (S. 54-59). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Keil, J., Pasternack, P. & Thielemann, N. (2012). *Frauen und Männer in der Frühpädagogik. Genderbezogene Bestandsaufnahme* (HoF-Arbeitsberichte 2/2012). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava, *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 76-102). Berlin: Springer.
- Keller, J. (2008). Stereotype als Bedrohung. In L.-E. Petersen & B. Six, B. (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 320-328). Weinheim: Beltz.
- Kemper, C.J., Beierlein, C., Bensch, D., Kovaleva, A. & Rammstedt, B. (2012). *Eine Kurzsкала zur Erfassung des Gamma-Faktors sozial erwünschten Antwortverhaltens: Die Kurzsкала Soziale Erwünschtheit-Gamma (KSE-G).* GESIS-Working Papers 2012/25. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Kersting, M., Althoff, K. & Jäger, A.O. (2008). *Wilde-Intelligenz-Test 2 (WIT-2).* Göttingen: Hogrefe.
- Kiper, H. & Mischke, W. (2008). *Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule.* Stuttgart: Kohlhammer.

- Klauer, K.J. (2001). *Wie misst man Schulleistungen?* In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 103-115). Weinheim: Beltz.
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2011). *Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik*. München: DJI.
- Klein, U. & Wulf-Schnabel, J. (2007). Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit. *WSI-Mitteilungen* 3/2007, 138-144.
- Klieme, E., Funke, J., Leutner, D., Reimann, P. & Wirth, J. (2001). Problemlösen als fächerübergreifende Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 179-200.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik* (S. 11-29). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Klieme, E., Stanat, P. & Artelt, C. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in der Schule* (S. 203-218). Weinheim: Beltz.
- Kluczniok, K. (2013). Bereichsspezifische Förderung im Kindergarten am Beispiel Naturwissenschaften. *KiTa aktuell spezial*, 1/2013, 20-22.
- Kluczniok, K., Anders, Y., & Ebert, S. (2011). Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. *Frühe Bildung*, 0, 13-21.
- Koch, M. & Straßer, P. (Hrsg.). (2008). *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kohler, B. & Schrader, F.-W. (2004). Ergebnissrückmeldung und Rezeption: Von der externen Evaluation zur Entwicklung von Schule und Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 18, 3-17.
- Köller, O. (2009). Evaluation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 333-352). Berlin: Springer.
- Köller, O. (2012). What works best in school? Hatties Befunde zu Effekten von Schul- und Unterrichtsvariablen auf Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 72-78.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Psychologie* (S. 767-774). Weinheim: Beltz.
- Köller, O. & Schiefele, U. (2010). Zielorientierung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 959-965). Weinheim: Beltz.
- König, A., Leu, H.R. & Viernickel, S. (Hrsg.). (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Konrad, F.-M. (2012). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis zur Gegenwart*. Freiburg: Lambertus.
- Konrad, K. (2001). Selbstregulative Prozesse und Wissenserwerb. Ein Vergleich zwischen Lerntandems und Einzellernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 48, 120-134.
- Konrad, K. (2005). *Förderung und Analyse von selbstgesteuertem Lernen in kooperativen Lernumgebungen. Bedingungen, Prozesse, Bedeutung kognitiver sowie metakognitiver Strategien für den Erwerb und Transfer konzeptuellen Wissens*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Körner, A., Geyer, M. & Brähler, E. (2002). Das NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI). Validierung anhand einer deutschen Bevölkerungsstichprobe. *Diagnostica*, 48, 19-27.
- Krahé, B. (2008). Interventionen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit körperlichen Behinderungen. In L.-E. Petersen & B. Six, B. (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 320-328). Weinheim: Beltz.
- Krahé, B. & Herrmann, J. (2003). Verfälschungstendenzen im NEO-FFI: Eine experimentelle Überprüfung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24, 105-107.

- Kramer, K. (2002). Die Förderung von motivationsunterstützendem Unterricht - Ansatzpunkte und Barrieren. Dissertation, Christian-Albrechts-Universität-Universität Kiel.
- Kramer, K., Prenzel, M. & Drechsel, B. (2000). Lernmotivation in der kaufmännischen Ausbildung aus der Perspektive von Auszubildenden unterschiedlicher Berufe. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 96, 207-227.
- Krampen, G. & Schui, G. (2006). Entwicklungslinien der Aggressionsforschung im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts. Komparative bibliometrische Analysen für die psychologische Forschung im deutschsprachigen und angloamerikanischen Bereich. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 37, 113-123.
- Krapp, A. (2004). Beschreibung und Erklärung antagonistischer wirkender Steuerungssysteme in pädagogisch-psychologischen Motivationstheorien. Eine Weiterführung der von Manfred Hofer initiierten Theoriediskussion. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18, 145-156.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 311-323). Weinheim: Beltz.
- Kröner, S. & Fritsche, E. S. (2012). Wer riskiert eine Mahnung? Zur Validierung der NEO-PI-R-Gewissenhaftigkeitsskala und ihrer Facetten mit Hilfe von Verhaltensspuren für dispositionelle Selbstregulation. *Diagnostica*, 58, 169-181.
- Krüger, M. (2013). *Erstellen und Bewerten von Multiple-Choice-Aufgaben*. Verfügbar unter www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/elearning/practicalguides2/didaktik/elsa_handreichung_zum_erstellen_und_bewerten_von_mc-fragen_2013.pdf [1.2.2016].
- Kruse, E. (2008). Vom Nebeneinander zur Verzahnung: Durchlässigkeit zwischen Frühpädagogik und Sozialer Arbeit. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 123-135). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Kucharz, D., Mackowiak, K., Zirolì, S., Kauertz, A., Rathgeb-Schnierer, E. & Dieck, M. (Hrsg.). (2014). *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Küls, H. (2008). Lehrpläne der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Curriculare Vielfalt oder curriculare Divergenz? *Die berufsbildende Schule*, 60, 81-84.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1995). *Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen gemäß Art. 37 Einigungsvertrag. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 i.d.F. vom 27.01.1995*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf [1.2.2016].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). *Realisierung der Ziele der „Bologna-Erklärung“ in Deutschland - Sachstandsdarstellung und Ausblick auf Berlin 2003 (Gemeinsamer Bericht von KMK, HRK und BMBF). Stand: 25.04.2002*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_04_25-Realisierung-Ziele-Bologna-Sachdarstellung.pdf [1.2.2016].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2007). *Die Berufsschule. Zusammenfassende Darstellung einschlägiger Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_07_20-Zusammenf-Beschluesse-Berufsschule.pdf [1.2.2016].
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen / Fachakademien*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [1.2.2016].

- Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.11.2002 i.d.F. vom 25.06.2015*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf [1.2.2016].
- Kultusministerkonferenz (KMK) / Jugend- und Familienministerkonferenz (JFK). (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [1.2.2016].
- Labonté-Roset, C. & Cornel, H. (2008). Die Hochschulausbildung für fröhpädagogische Fachkräfte an der Alice Salomon Hochschule Berlin. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Fröhpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 77-86). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin / Erzieher (2012). Verfügbar unter <http://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderueberggr-Lehrplan-Endversion.pdf> [1.2.2016].
- LandesArbeitsgemeinschaft für Gesundheitsförderung Saarland e.V. (LAGS). (Hrsg.). (2007). *Arbeit und Gesundheit in saarländischen Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse einer Befragung in saarländischen Kindertageseinrichtungen zur Einschätzung der Rahmenbedingungen, der gesundheitlichen Befindlichkeit und der Arbeitszufriedenheit*. Saarbrücken: LAGS.
- Landhäußer, A. (2013). Schubladen auf! – Ein Blick in die Welt der Stereotype. In Sozialpsychologie Mannheim (Hrsg.), *Ich, du, wir und die anderen. Spannendes aus der Sozialpsychologie* (S. 156-170). Weinheim: Beltz.
- Landmann, M. (2005). *Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und berufliche Zielerreichung. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainingsprogramms mit Self-Monitoring-Tagebuch*. Aachen: Shaker Verlag.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B. & Schmitz, B. (2009). Selbstregulation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 49-70). Heidelberg: Springer.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (2007a). (Hrsg.). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Landmann, M. & Schmitz, B. (2007b). Welche Rolle spielt Self-Monitoring bei der Selbstregulation und wie kann man mit Hilfe von Tagebüchern die Selbstregulation fördern? In M. Gläser-Zikuda & T. Häscher (Hrsg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch & Portfolio in Forschung und Praxis* (S. 149-169). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Landmann, M., Trittel, M. & Krause, K. (2007). Vermittlung von Selbstregulation im Unterricht. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 327-333). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit. Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Lang-von Wins, T. (2007). Die Kompetenzhaltigkeit von Methoden moderner psychologischer Diagnostik-, Personalauswahl- und Arbeitsanalyseverfahren sowie aktueller Management-Diagnostik-Ansätze. In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 758-791). Stuttgart: Schäffer-Poeschel Verlag.
- Le, K., Donnellan, M.B. & Conger, R. (2014). Personality development at work : Workplace conditions, personality changes, and the responsive principle. *Journal of Personality*, 82, 44-56.
- Lehmann, G. & Nieke, W. (2005). *Zum Kompetenzmodell*. Verfügbar unter <http://www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf> [1.2.2016].

- Lehrl, S. (2013). Förderung schriftsprachlicher und mathematischer Kompetenzen im Kindergarten. *KiTa aktuell spezial*, 1/2013, 13-16.
- Leibetseder, M., Laireiter, A.-R., Riepler, A., Köller, T. (2001). E-Skala: Fragebogen zur Erfassung von Empathie – Beschreibung und psychometrische Eigenschaften. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 22, 70-85.
- Leutner, D., Klieme, E., Fleischer, J. & Kuper, H. (Hrsg.). (2013). *Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Aktuelle Diskurse im DFG-Schwerpunktprogramm*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leutner, D., Leopold, C. & Wirth, J. (2004). Selbstreguliertes Lernen. Förderung des Selbstregulierten Lernens als fachübergreifende Kompetenz. *Essener Unikate*, 24, 46-55.
- Leutwyler, B. (2006). Schule, Klasse und Unterricht aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen* (S. 59-78). Bern: Hauptverlag.
- Lewalter, D., Wild, K.-P. & Krapp, A. (2001). Interessenentwicklung in der beruflichen Ausbildung. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung* (S. 11-35). Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung. Opladen: Leske + Budrich.
- Leygraf, J. (2012). *Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieher/innen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. München: DJI.
- Liegle, L. (1990). Vorschulpädagogische Berufe in der DDR und in der BRD. In S. Baske (Hrsg.), *Pädagogische Berufe in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (S. 9-22). Berlin: Duncker und Humblot.
- Liegle, L. (2006). Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 307-315.
- Lind, G. & Sandmann, A. (2003). Lernstrategien und Domänenwissen. *Zeitschrift für Psychologie*, 211, 171-192.
- Lind, G. (2014). *Effektstärken: Statistische, praktische und theoretische Bedeutsamkeit*. Verfügbar unter http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2014_Effektstaerke-Vortrag.pdf [1.2.2016].
- Lingenauber, S. & Sens, A. (2013). Kompetenzorientierte Studien- und Prüfungsformate im Rahmen einer inklusiven Hochschuldidaktik. *Frühe Bildung*, 2, 157-158.
- Lipsmeier, A. (2011). Terra incognita: Das private berufliche Schulwesen – Analyse eines berufspolitischen und berufspädagogischen Desinteresses. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 609-618.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2002). Zur Entwicklung selbstregulierten Lernens im Grundschulalter: Zusammenhänge zwischen Aufgabenschwierigkeit und Lernzeiteinteilung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 3-16.
- Lohbrunner, H. (2005). *Das pädagogische Professionswissen in der Erzieherausbildung*. Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Lompscher, J. (1996). Erfassung von Lernstrategien auf der Reflexionsebene. *Empirische Pädagogik*, 10, 245-275.
- Lompscher, J. & Giest, H. (2010). Lehrstrategien. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 437-446). Weinheim: Beltz.
- Lord, W. (2011). *Das NEO-Persönlichkeitsinventar in der berufsbezogenen Anwendung: Interpretation und Feedback*. Göttingen: Hogrefe.
- Lorig, B. & Schreiber, D. (2007). Ausgestaltung kompetenzbasierter Ausbildungsordnungen. Grundlagen für Kompetenzmessung und Kompetenzbewertung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 6/2007, 5-9.

- Lüdtke, O., Trautwein, U., Kunter, M. & Baumert, J. (2006). Analyse von Lernumwelten. Ansätze zur Bestimmung der Reliabilität und Übereinstimmung von Schülerwahrnehmungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 85-96.
- Lüdtke, O., Trautwein, U., Nagy, G. & Köller, O. (2004). Eine Validierungsstudie zum NEO-FFI in einer Stichprobe junger Erwachsener. Effekt des Itemformats, faktorielle Validität und Zusammenhänge mit Schulleistungsindikatoren. *Diagnostica*, 50, 134-144.
- Luengo Kanacri, B.P., Pastorelli, C., Eisenberg, N., Zuffiano, A. & Caprara, G.V. (2013). The development of prosociality from adolescence to early adulthood: The role of effortful control. *Journal of Personality*, 81, 302-312.
- Lukesch, H. (2006). *Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten: FEPA*. Göttingen: Hogrefe.
- Maag Merki, K. (Hrsg.). (2006). *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen*. Bern: Haupt Verlag.
- Maag Merki, K. (2007). Maturitätsprofile als differenzielle Lernkontexte. Eine empirische Analyse des Zusammenhanges zwischen institutionellen Rahmungen und Kompetenzentwicklungen der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 2, 181-208.
- Maag Merki, K. & Grob, U. (2003). Überfachliche Kompetenzen: Zur Validierung eines Indikatorensystems. *Empirische Pädagogik*, 17, 123-147.
- Maag Merki, K. & Leutwyler, B. (2006). Die Fähigkeit zum selbst regulierten Lernen. In K. Maag Merki (Hrsg.), *Lernort Gymnasium. Individuelle Entwicklungsverläufe und Schulerfahrungen* (S. 79-137). Bern: Hauptverlag.
- Mackowiak, K., Kucharz, D., Zirolì, S., Wadepohl, H., Billmeier, U., Bosshart, S., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M., Gierl, K., Hüttel, C., Janßen, M., Kauertz, A., Lieger, C., Lindenfelser, C., Rathgeb-Schnierer, E. & Tournier, M. (2015). Lernprozessgestaltung durch pädagogische Fachkräfte in Deutschland und der Schweiz im Freispiel und in Bildungsangeboten. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 163-178). Weinheim: Beltz Juventa.
- Macsenaere, M. (2007). (Wirkungs)Forschung in der Heimerziehung. *Unsere Jugend*, 61, 2-13.
- Macsenaere, M. & Knab, E. (2004). *Evaluationsstudie erzieherischer Hilfen (EVAS). Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Freiburg: Lambertus.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate*. Verfügbar unter <http://psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2007/918/pdf/beri085.pdf> [1.2.2016].
- Mähler, C. & Stern, E. (2010). Transfer. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 859-869). Weinheim: Beltz.
- Maiwald, A. (2006). Die Kindergärtnerinnenausbildung der DDR. Zur berufssoziologischen Rekonstruktion einer Berufspersönlichkeit. *Die Hochschule*, 2/2006, 157-178.
- Marcus, B. (2004). Rezension der 2. Auflage des Bochumer Inventars zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung (BIP) von R. Hossiep und M. Paschen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 79-86.
- Marcus, B. (2011). *Einführung in die Arbeits- und Organisationspsychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Marmet, O. (1998). *Ich und du und so weiter*. München: Piper.
- Marsh, H.W. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119-127.
- Mayer, M. (2010). *Lernfelder in der Ausbildung zur Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen*. München: DJI.

- Mayr, T. (2012). Zur Erfassung von Erzieherinnen-Kind-Beziehungen. Eine explorative Studie zum Einsatz der Student Relationship Scale (STRS) in deutschen Kindertageseinrichtungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 59, 132-145.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (2008). The five-factor theory of personality. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality* (pp. 159-181). New York: Guilford Press.
- Meece, J. L. & Painter, J. (2008). Gender, self-regulation, and motivation. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (pp. 339-367). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mertens, C. (2008). *Schlüsselkompetenzförderung*. Lemgo: Hochschule Ostwestfalen-Lippe.
- Messmann, G. & Mulder, R. H. (2009). Zusammenhänge zwischen Lernmotivation und Lernumgebungsmerkmalen an beruflichen Schulen. Jugendliche ohne Ausbildungsplatz und Auszubildende im Vergleich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105, 343-360.
- Metschies, H. & Willmann, S. (2012). Aufbaubildungsgänge an Fachschulen für Sozialpädagogik. Vielfältige Angebote – Begrenzte Nachfrage. *Die berufsbildende Schule*, 64, 51-56.
- Metzinger, A. (1993). *Geschichte der Erzieherausbildung: Quellen – Konzeptionen – Impulse – Innovationen*. Frankfurt: Peter Lang.
- Metzinger, A. (2013). Geschichte der Erzieherinnenausbildung als Frauenberuf. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 390-400). Berlin: Cornelsen.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2012). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Berlin: BMBF.
- Miethner, J. (2016). Evaluation und Feedback in der Schule. In *Pädagogik leben*, 1/2016, 7-13.
- Milbradt, B., Göbel, S., Hellmann, M., Reißmann, M., Thole, W. (2012). Wissen PädagogInnen in Kindertageseinrichtungen, was sie wissen... *Soziale Passagen*, 4, 153-158.
- Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2003). *Die erreichbare Ferne. Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!?* Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz.
- Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (2005). *Lehrplan. Akademie für Erzieher und Erzieherinnen – Fachschule für Sozialpädagogik*. Verfügbar unter http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/LP_FSP_Gesamt.pdf [1.2.2016].
- Ministerium für Bildung und Kultur des Saarlandes (2013). *Lehrplan Akademie für Erzieher und Erzieherinnen - Fachschule für Sozialpädagogik - Fachtheoretische Ausbildung*. Verfügbar unter http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Gesamtlehrplan_fuer_beide_Lernbereiche.pdf [1.2.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004). *Fachschule für Sozialpädagogik. Lehrplan für die Ausbildung zur/zum Erzieherin/Erzieher*. Verfügbar unter <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/index.php?wahl=48> [26.1.2012].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2013). *Lehrplan für die Fachschule. Fachrichtung Sozialpädagogik. Ausbildungsgang Erzieherin / Erzieher*. Verfügbar unter <http://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=191> [1.2.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern (2009). *Rahmenplan für die Ausbildung zum „Staatlich anerkannten Erzieher“*. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/00_RAHMENPLAN_2009.pdf [1.2.2016].

- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011). *Lehrplan für die Fachschule für Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik*. Verfügbar unter http://berufsbildendeschule.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/bbs/berufsbildendeschule.bildung-rp.de/Lehrplaene/Dokumente/Lehrplan_2010_11/FS_Erzieher_Lehrplan_Komplett.pdf [1.2.2016].
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2013). *Information zum Schulversuch „Berufsbegleitende Teilzeit von Erzieherinnen und Erziehern“*. Verfügbar unter https://kita.bildung-rp.de/fileadmin/dateiablage/Qualifizierung/Downloads/Informationen_zum_Schulversuch_Teilzeitausbildung_30072013.pdf [1.2.2016].
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2010). *Schulversuch 41-6623.28/179 vom 8. September 2010. Fachschule für Sozialpädagogik*. Verfügbar unter http://www.lsbw.de/bildungsplaene/berufschulen/bk/bk_entw/fs_sozpaed_BK [1.2.2016].
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2010). *Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik*. Verfügbar unter http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf [27.01.2012].
- Mischo, C. (2014). Die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte - ein Feld nutzeninspirierter Grundlagenforschung? In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), *Bildungsforschung 2020 – Herausforderungen und Perspektiven* (S. 244-257). Berlin: BMBF.
- Mischo, C. (2015a). Eingangsvoraussetzungen und Kompetenzen am Ende der Ausbildung von Kita-Fachkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 265-284.
- Mischo, C. (2015b). Subjektiver Kompetenzzuwachs und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. DOI 10.1007/s11618-015-0658-y
- Mischo, C., Arnold, R. & Clausen, M. (2004). Förderung sozialer Kognitionen in der Schule: Zur Wirksamkeit einer Kurzintervention. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51, 151-161.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung*, 0, 4-12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012a). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1, 34-44.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012b). Warum in einer Kindertagesstätte arbeiten? Entscheidungstypen und Ausbildungsstudienmotivation bei angehenden frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen und Hochschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 167-181.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2013). Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27, 22-46.
- Mischo, C., Wahl, S., Plöger-Werner, M., Strohmmer, J. & Wolf, C. (2015). Abschlusstagung des Projekts AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/Mischo/Pr%C3%A4sentation_Abschlusstagung_AVE_2015.pdf [1.2.2016].
- Montada, L. & Kals, E. (2001). *Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage*. Weinheim: Beltz.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012a). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012b). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 7-26). Berlin: Springer.

- Moser, C. (2014). Wollen lernen. Schlüsselkompetenz Volition. *managerSeminare*, 1/2014, 62-66.
- Muck, P.M. (2004). Rezension des „NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae (NEO-PI-R)“ von F. Ostendorf und A. Angleitner. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48, 203-210.
- Müller, F.H., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern: Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SPQ-A) von Ryan & Connell (1989). Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Nr. 1*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Müller, F.H. & Palekcic, M. (2005). Bedingungen und Auswirkungen selbstbestimmt motivierten Lernens bei kroatischen Hochschulstudenten. *Empirische Pädagogik*, 19, 134-165.
- Müller, F.H., Palekcic, M., Beck, M. & Wanninger, S. (2006). Personality, motives and learning environment as predictors of self-determined learning motivation. *Review of Psychology*, 13, 75-86.
- Müller, F.H. & Thomas, A. (2011). *Support of Basic Needs scales for adolescent students (SBN-S). Skalen zur wahrgenommenen Basic Needs Unterstützung von Schüler/innen*. Verfügbar unter http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/mui/Schuelerfragebogen_BN_U.pdf [1.8.2012].
- Müller, J. (2006). *Sozialpädagogische Fachkräfte in der Heimerziehung – Job oder Profession? Eine qualitativ-empirische Studie zum Professionswissen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, S., Pietsch, M. & Bos, W. (2011). *Schulinspektion in Deutschland: Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht*. Münster: Waxmann.
- Müller-Benedict, V. & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 40, 388-409.
- Müller-Teusler, S. (2013). Die unsichtbare Qualifikation. In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 123-133). Wiesbaden: Springer VS.
- Myers, D.G. (2005). *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Neef, C. (2009). Handlungsorientierter oder traditioneller Unterricht: Welches Konzept fördert berufliche Handlungskompetenz und Lernmotivation? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105, 290-299.
- Nenninger, P. (1996). Motiviertes selbstgesteuertes Lernen als Grundqualifikation akademischer und beruflicher Bildung. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 23-38). Bern: Huber.
- Nenninger, P., Straka, G.A., Spevacek, G. & Wosnitza, M. (1996). Die Bedeutung motivationaler Einflussfaktoren für selbstgesteuertes Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 250-266.
- Nentwich, J., Vogt, F., Tennhoff, W. & Schälin, S. (2014). *Puppenstuben, Bauecken und Walddtage: (Un)doing gender in Kinderkrippen. Zusammenfassung der Projektergebnisse – Langversion*. Verfügbar unter http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_projekte_nentwich_zusammenfassung_projektergebnisse_lang.pdf [1.2.2016].
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2014). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiF-Förderlinie* (S. 48-68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. Harms, H. & Richter, S. (2012). *Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren*. München: DJI.
- Netz, T. (2002). Frauenberuf Erzieherin – historische Verortung und aktuelle Strömungen. *Empirische Pädagogik*, 16, 255-268.

- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Geemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 13-46). Freiburg: FEL.
- Neustadt, E., Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). The relationship between personality traits, self-esteem, and attachment at work. *Journal of Individual Differences*, 27, 208-217.
- Nickolaus, R. (2011). Kompetenzmessung und Prüfungen in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 163-173.
- Nickolaus, R., Gschendtner, T. & Abele, S. (2013). Bringt uns eine genauere Vermessung der erreichten Kompetenzen weiter? Kompetenzmessung, Kompetenzmodelle, Kompetenzstrukturen und erreichte Kompetenzniveaus in der beruflichen Bildung. *Die berufsbildende Schule*, 65, 40-49.
- Nickolaus, R., Pätzold, G., Reinisch, H. & Tramm, T. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nickolaus, R. & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen. Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 166-195). Weinheim: Beltz.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2002). *Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Fachschule Sozialpädagogik*. Verfügbar unter <http://nibis.ni.schule.de/nli1/bbs/archiv/rahmenrichtlinien/fssozp.pdf> [1.2.2016].
- Niemiec, C.P. & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- Nüesch, C. & Metzger, C. (2010). Lernkompetenzen und ihr Zusammenhang mit motivationalen Überzeugungen und Lernleistungen in der kaufmännischen Berufsausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106, 36-51.
- Nünning, V. (Hrsg.). (2008). *Schlüsselkompetenzen: Qualifikationen für Studium und Beruf*. Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- Oberhuemer, P., Ulich, M. & Soltendieck, M. (1999). Die deutsche Erzieherinnenausbildung im europäischen Vergleich. Ergebnisse einer Studie in 15 EU-Ländern. In R. Thiersch, D. Höltershinken & K. Neumann (Hrsg.), *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze* (S. 65-76). Weinheim: Juventa.
- Oehlmann, S. (2013). Die modularisierte Fachschulausbildung aus der Sicht der FachschülerInnen. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer VS.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2005). *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung*. Verfügbar unter <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/04.parsys.97111.downloadList.89603.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.ge.pdf> [1.2.2016].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2013). *PISA 2012. Ergebnisse im Fokus. Was 15-Jährige wissen und wie sie dieses Wissen einsetzen können*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview-GER.pdf> [1.2.2016].
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). (2014). *PISA im Fokus. Sind 15-Jährige kreative Problemlöser?* Verfügbar unter <http://www.oecd.org/berlin/pisa-im-fokus-problemloesen.pdf> [1.2.2016].
- Ostendorf, F. & Angleitner, A. (2004). *NEO-PI-R: NEO-Persönlichkeitsinventar nach Costa und McCrae*. Göttingen: Hogrefe.
- Paechter, M., Skliris, B. & Macher, D. (2011). Evaluation universitärer Lehre mittels Einschätzungen des subjektiven Kompetenzerwerbs. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 128-138.

- Pagel, R. (2003). Droht eine Psychiatisierung der Pädagogik? *Pädagogik*, 2/2003, 38-41.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parker, J.D.A., Saklofske, D.H., Wood, L.M., Eastabrook J.M., & Taylor, R.N. (2005). Stability and change in emotional intelligence: Exploring the transition to young adulthood. *Journal of Individual Differences*, 26, 100-106.
- Pasternack, P. (2013). Erzieher/-in. Ein Beruf im semi-akademischen Bereich. In J.-P. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch für Berufsforschung* (S. 717-726). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2013). *Vom ‚mütterlichen‘ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik*. (HoF-Handreichungen / Beiheft zu „die hochschule“ 2013). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula. Gutachten für die Robert Bosch Stiftung* (HoF-Arbeitsberichte, 2/2010). Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Pasternack, P. & Strittmatter, V. (2013). Hochschule- und Bologna-kompatibel? Kompetenzorientierung in der ErzieherInnen Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik: Eine Analyse niedersächsischer Modulhandbücher. In P. Cloos, S. Oehlmann & M. Hundertmark (Hrsg.), *Von der Fachschule in die Hochschule. Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung* (S. 127-153). Wiesbaden: Springer VS.
- Pastohr, M. (2010). *Studierfähigkeit und Berufsakademiestudium. Definition und Beurteilung der Studierfähigkeit durch Dozenten und Studenten der Berufsakademie Sachsen* (Dresdner Beiträge zur Berufspädagogik, Heft 31). Dresden: SFPS – Wissenschaftlicher Fachverlag.
- Paulus, C. (2009): *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie. Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. Verfügbar unter http://www.uni-saarland.de/fak5/ezw/personal/paulus/empathy/SPF_Artikel.pdf [1.2.2016].
- Paulus, C., Pieter, A. & Fröhlich, M. (2010). Psychische Gesundheit und Burnout in Bildungsinstitutionen - welche Rolle spielen Empathie und körperliche Aktivität? In I. Pahmeier, G. Blumhoff, H. Maatmann & T. Schröer (Hrsg.), *Qualität im Handlungsfeld Sport und Gesundheit* (S. 24). Vechta: Universität Vechta.
- Peeters, M.A.G., Rutte, C.G., van Tuijl, H.F.J.M. & Reymen, I.M.M.J. (2006). The Big Five personality traits and individual satisfaction with the team. *Small Group Research*, 37, 187-211.
- Pekrun, R. (2011). Emotion, Motivation, Selbstregulation: Gemeinsame Prinzipien und offene Fragen. In T. Götz (Hrsg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 185-205). Paderborn. Schöningh.
- Pelz, W. (2011). Volition ist wichtiger als Motivation. *managerSeminare*, 3/ 2011, 16-17.
- Perels, F. (2009). *Mit Kindern Lernen lernen. Selbstreguliertes Lernen im Kindergarten anleiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Perels, F. (2011). *Selbstreguliertes Lernen*. Wiesbaden: Institut für Qualitätsentwicklung.
- Perels, F., Landmann, M. & Schmitz, B. (2007). Trainingskonzeption und Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 19-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perels, F., Merget-Kullmann, M., Wende, M., Schmitz, B. & Buchbinder, C. (2009). Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 311-327.
- Petermann, F. (1995). Methodische Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1147-1176). Weinheim: PsychologieVerlagsUnion.

- Petermann, F. (2010). Veränderungsmessung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 896-902). Weinheim: Beltz.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten: LSL*. Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, L.-E. (2011). Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. In K.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Individuum und soziale Welt* (S. 233-252). Göttingen: Hogrefe.
- Petersen, L.-E. & Six, B. (Hrsg.). (2008). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Weinheim: Beltz.
- Petsch, C., Norwig, K. & Nickolaus, R. (2012). Individuelle Förderung in der beruflichen Grundbildung: Das berufsbezogene Strategietraining BEST. *Die berufsbildende Schule*, 64, 11-12.
- Pförtner, M. (2013). Fachkompetenz oder Mitmenschlichkeit? In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 113-121). Wiesbaden: Springer VS.
- Pickl, C. (2004). *Selbstregulation und Transfer. Entwicklung und Evaluation eines Trainingsprogramms zum selbstregulierten Lernen und die Analyse von Transferdeterminanten in Trainingskontexten*. Weinheim: Beltz.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Piontkowski, U. (2011). *Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktion*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Pohlmann-Rother, S. (2013). Fördereinstellungen von Erzieherinnen im Verlauf der Kindergartenzeit. *KiTa aktuell spezial*, 1/2013, 23-25.
- Prenzel, M. (1993). Autonomie und Motivation im Lernen Erwachsener. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 239-253.
- Prenzel, M. (1996). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten* (S. 11-22). Bern: Huber.
- Prenzel, M. & Drechsel, B. (1996). Ein Jahr kaufmännische Erstausbildung: Veränderungen in Lernmotivation und Interesse. *Unterrichtswissenschaft*, 24, 217-234.
- Projektgruppe ÜFA (2013). *Übergang von fachschul- und hochschulausgebildeten pädagogischen Fachkräften in den Arbeitsmarkt*. Verfügbar unter http://www.projektuebergang.de/Broschuere_UEFA_final.pdf [1.2.2016].
- Rabe-Kleberg, U. (2006). Mütterlichkeit und Profession. In A. Diller & T. Rauschenberg (Hrsg.), *Reform und Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte* (S. 95-109). München: DJI.
- Rahim, M.A. (1992). *Managing conflict in organizations*. Westport: Praeger.
- Rammstedt, B. (Hrsg.). (2013). *Grundlegende Kompetenzen Erwachsener im internationalen Vergleich. Ergebnisse von PIAAC 2012*. Münster: Waxmann.
- Rammstedt, B., Kemper, C.J., Klein, M.C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)*. *GESIS-Working Papers 2012/22*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W.J. & Naumann, E. (2006). *Quantitative Methoden* (Bd. 2). Heidelberg: Springer.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W.J. & Naumann, E. (2010). *Quantitative Methoden* (Bd. 1). Heidelberg: Springer. G*Power-Ergänzungen. Verfügbar unter http://www.quantitativemethoden.de/Dateien/Auflage3/Band_I/Kapitel_3_GPower_Ergaenzungen_A3.pdf [1.2.2016].

- Rauner, F. (2008). Forschungen zur Kompetenzentwicklung im gewerblich-technischen Bereich. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 81-116). Berlin: BMBF.
- Rauner, F. (2010). KOMET – Messen beruflicher Kompetenz im Berufsfeld Elektronik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1/2010, 22-26.
- Rauner, F., Heinemann, L., Maurer, A., Ji, L. & Zhao, Z. (2011). *Messen beruflicher Kompetenzen. Band III: Drei Jahre KOMET-Testerfahrung*. Berlin: LIT-Verlag.
- Rauschenbach, T., Beher, K. & Knauer, D. (1995). *Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt*. Weinheim: Juventa.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Weinheim: Beltz.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 611-658). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. *Pädagogik*, 55 (5/2003), 10-13.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Renkl, A. (2006a). Lernen durch Lehren. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 416-420). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (2006b). Träges Wissen. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 778-782). Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. & Nückles, M. (2006). Lernstrategien der externen Visualisierung. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 135-147). Göttingen: Hogrefe.
- Rhodewalt, F. (2008). Personality and social behavior. An overview. In F. Rhodewalt (Ed.), *Personality and social behavior* (pp. 1-8). New York: Psychology Press.
- Richter, M., Gendolla, G. & Brinkmann, K. (2015). Anstrengung. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/anstrengung> [1.2.2016].
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühpädagogik Studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.). (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Roberts, B.W., Walton, K.E. & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of mean-level change in personality traits across the life course: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 132, 1-25.
- Roberts, B.W., Wood, D. & Caspi, A. (2008). The development of personality traits in adulthood. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality* (pp. 375-398). New York: Guilford Press.
- Rogers, C. (1983). *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt: Fischer.
- Rohlf, C., Harring, M. & Palentien, C. (2012). Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 9-17). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rohrmann, T. (2012). Männer in der Elementarpädagogik: Ein aktueller internationaler Überblick. In M. Cremers, S. Höyng, J. Krabel & T. Rohrmann (Hrsg.), *Männer in KITAS* (S. 289-306). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Rohrmann, T., Cremers, M. & Krabel, J. (2010). Männer in KITAS - welche Bedeutung hat das Geschlecht pädagogischer Fachkräfte? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 41, 44-55.

- Rohs, M. & Dehnhostel, P. (2007). *Informelles Lernen in der betrieblich-beruflichen Weiterbildung*. Verfügbar unter http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Dehnbostel_Rohs_2007.pdf [1.2.2016].
- Rolff, H.-G. (2012). Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In C. Rohlf, M. Harring & C. Palentien (Hrsg.), *Kompetenz-Bildung: Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (S. 145-168). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Rollett, B. & Rollett, W. (2010). Anstrengungsvermeidung. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 17-22). Weinheim: Beltz.
- Rose, L. & Stibane, F. (2013). *Männliche Fachkräfte und Väter in Kitas. Eine Analyse der Debatte und Projektpraxis*. München: DJI.
- Rosendahl, J. & Straka, G. A. (2007). Effekte betrieblicher und schulischer Bedingungen auf motivationale Orientierungen und bankwirtschaftliche Kompetenz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103, 213-226.
- Rost, D.H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Rost, D.H. (2009). *Intelligenz. Fakten und Mythen*. Weinheim: Beltz.
- Roth, M. (2002). Überprüfung der Anwendbarkeit des NEO-Fünf-Faktoren Inventars (NEO-FFI) bei Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. *Diagnostica*, 48, 59-67.
- Roth, X. (2013). Quereinstiege – eine ressourcenorientierte Betrachtung. *Frühe Bildung*, 2, 92-97.
- Rudolf, M. & Müller, J. (2012). *Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS*. Göttingen: Hogrefe.
- Rudolph, B. (2010). *Anschlussfähige Bildungswege in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen und Berufsfachschulen*. München: DJI.
- Rustemeyer, R. & Thrien, S. (2001). Das Erleben von Geschlechterrollenkonflikten in geschlechtstypisierten Berufen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 34-39.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O.P. John, R.W. Robins & L.A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 654-678). New York: Guilford Press.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008). *Lehrpläne für die Fachschule. Fachbereich Sozialwesen. Fachrichtung Sozialpädagogik. Erzieher/Erzieherin*. Verfügbar unter http://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/lp_fs_erzieher_2008.pdf?v2 [1.2.2016].
- Satow, L. & Mittag, W. (1999). Skala: Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [1.2.2016].
- Satow, L. & Schwarzer, R. (2003). Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, 168-181.
- Satow, L. (2011). B5T. Psychomedia Big-Five-Persönlichkeitstest. Skalendokumentation und Normen sowie Fragebogen mit Instruktion [PSYNDEX Tests-Nr. 9006357]. In Leibniz-Zentrum für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) (Hrsg.), *Elektronisches Testarchiv*.

- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaeper, H. & Spangenberg, H. (2008). Absolventenbefragungen – Erfassung relevanter Kompetenzen für Studium und Beruf. In N. Jude, J. Hartig, & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte, Methoden* (Bildungsforschung Bd. 26) (S. 161-175). Berlin: BMBF.
- Schäfer, K. (2013). „Man sollte nicht so tun, als sei die Fachschule eine heimliche akademische Ausbildung“. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg, T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 221-229). München: DJI.
- Schellhas, B., Artelt, C. & Lompscher, J. (1996). Persönlichkeit und Lernstrategien. In Witruk, A. & Friedrich, G. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Bericht über die 5. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e.V. in Leipzig 1995* (Psychologie Bd. 12) (S. 78-87). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Schelten, A. (2012). Lernen in der beruflichen Weiterbildung. *Die berufsbildende Schule*, 64, 281-282.
- Schendera, C. FG (2008). *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C.S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava, *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 119-141). Berlin: Springer.
- Scherp, E. (2010). ISK – Inventar Sozialer Kompetenzen von Kanning (2009). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54, 193-200.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151-177). Heidelberg: Springer.
- Schiefele, U., Krapp, A. & Schreyer, I. (1993). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse und schulischer Leistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25, 120-148.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A. (1993): Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.
- Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie*, Bd. 2 (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U. & Streblow, L. (2006). Motivation aktivieren. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 232-247). Göttingen: Hogrefe.
- Schiefele, U., Streblow, L. & Brinkmann, J. (2007). Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 127-140.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 185-198.
- Schiefele, U. & Wild, K-P. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Schlittmaier, A. (2013). Philosophische Perspektiven zur Person und zur personalen Beziehung in der Sozialen Arbeit. In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 55-76). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmidbauer, W. (1992). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbek: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. (2002). *Helfersyndrom und Burnout*. München: Urban & Fischer.

- Schmidt, M. & Perels, F. (2010). *Der optimale Unterricht!? Praxishandbuch Evaluation*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, T. (2003). Bedarf an Lehrenden der Fachrichtung Sozialpädagogik. *Die berufsbildende Schule*, 55, 152-155.
- Schmidt, T. (2005). Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 713-730.
- Schmitt, M. & Altstötter-Gleich, C. (2010). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie kompakt*. Weinheim: Beltz. – Empathie-Fragebogen verfügbar unter http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/OnlinematerialienPVU/DifferentiellePsychologie/16.2_Fragebogen%20fuer%20Empathie%20und%20Perspektivenuebernahme.pdf [1.2.2016].
- Schmitz, B. (2001). Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 181-197.
- Schmitz, B., Landmann, M. & Perels, F. (2007). Das Selbstregulationsmodell und theoretische Implikationen. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 312-325). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmitz, B. & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9-18). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmude, C. (2013). Inklusion – (k)ein Thema der Frühpädagogik. *Frühe Bildung*, 4, 215-218.
- Schmutzler, H.J. (1994). *Heilpädagogisches Grundwissen. Einführung in die Früherziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder*. Freiburg: Herder.
- Schneewind, J. & Böhmer, N. (2012). *Abschlussbericht: Studie zur Kompetenz und Zufriedenheit von Erzieherinnen in Niedersachsen*. Verfügbar unter <http://www.nifbe.de/component/themensammlung/?view=item&id=272:zufriedenheit-und-kompetenz-von-erzieherinnen&catid=137:studien-und-befragungen> [1.2.2016].
- Schneewind, K.A. & Graf, J. (1998). *16-Persönlichkeitsfaktoren-Test (16 PF-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider, W. (Hrsg.). (2008). *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK*. München: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2008). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schnitzler, A. & Velten, S. (2011). *Eignungstest und Ausbildungserfolg* (Abschlussbericht). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Schrader, F.W. & Helmke, A. (2008). Selbstvertrauen im Übergang vom Jugendalter zum Erwachsenenalter. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Befunde der Münchner Längsschnittstudie LOGIK* (S. 141-166). München: Beltz.
- Schreiber, B. & Leutner, D. (1996). Diagnose der Lernstrategien bei Berufstätigen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17, 236-250.
- Schreiber, N. (2012). *Die Ausbildung von Kinderpflegerinnen und Sozialassistentinnen. Eine bundesweite Befragung der Leitungen von Berufsfachschulen: Zehn Fragen - Zehn Antworten*. München: DJI.
- Schreyer, I., Krause, M., Brandl, M. & Nicko, O. (2014). *AQUA. Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Schröder, J. (2010). Was sollen sie können? – Die aktuelle Fachdebatte über Kompetenzen von Fachkräften mit Bachelor- und Masterabschlüssen in der Kinder- und Jugendhilfe. *Soziale Passagen*, 2, 135-142.
- Schuler, H. (2006). Noten als Prädiktoren von Studien- und Berufserfolg. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 535-541). Weinheim: Beltz.

- Schunk, D.H., & Zimmerman, B. J. (2008). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [1.2.2016].
- Schwarzer, R. (1999). Selbstregulation. In R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Verfügbar unter http://userpage.fu-berlin.de/~health/self/skalendoku_selbstwirksame_schulen.pdf [1.2.2016].
- Schwarzinger, D., Frintrup, A. & Spengler, M. (2014). Die Not mit den Noten. *Personalmagazin* 09/2014, 18-23.
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung: Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010a). Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 247-257). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seeber, S. (2014). Struktur und kognitive Voraussetzungen beruflicher Fachkompetenz: Am Beispiel Medizinischer und Zahntechnischer Fachangestellter. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (Sonderheft 22), S. 59-80.
- Seeber, S. & Nickolaus, R. (2010b). Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 1/2010, 10-13.
- Seifried, J. & Berger, S. (2011). Determinanten der Weiterbildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 138-152.
- Seifried, J. & Klüber, C. (2006). Unterrichterleben in schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 2-21.
- Sembill, D., Schumacher, L., Wolf, K.D., Wuttke, E. & Santjer-Schnabel, I. (2001). Förderung der Problemlösefähigkeit und der Motivation durch Selbstorganisiertes Lernen. In K. Beck & V. Krumm (Hrsg.), *Lehren und Lernen in der beruflichen Erstausbildung. Grundlagen einer modernen kaufmännischen Berufsqualifizierung* (S. 257-281). Opladen: Leske + Budrich.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.). (2011). *Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Staatliche Fachschule für Sozialpädagogik. Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher*. Verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/Erzieher-RLP_FS-Sozialpaedagogik_2011_Berlin.pdf [1.2.2016].
- Siebert, H. (2009). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: Ziel-Verlag.
- Siegler, R., DeLoache, J. & Eisenberg, N. (Hrsg.). (2005). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. München: Elsevier.
- Simons, J.-R. (2000). Towards a constructivistic theory of self-directed learning. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations* (pp. 155-169). Münster: Waxmann.
- SINUS Markt- und Sozialforschung GmbH (2015). *Informationen zu den Sinus-Milieus® 2015*. Verfügbar unter <http://www.sinus-institut.de/veroeffentlichungen/downloads/> [1.2.2016].
- Smidt, W. (2008). Wie steht es mit der pädagogischen Qualität in integrativen Kindergruppen? *Unsere Jugend*, 60, 467-475.

- Smidt, W. (2013). Zielkindbezogene pädagogische Qualität am Ende der Kindergartenzeit. *KiTa aktuell spezial*, 1/2013, 10-12.
- Smidt, W. (2015). Big Five personality traits as predictors of the academic success of university and college students in early childhood education. *Journal of Education for Teaching*, 41, 385-403.
- Smidt, W., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2015). Relations between the Big Five personality traits of prospective early childhood pedagogues and their beliefs about the education of preschool children: Evidence from a German study. *Learning and Individual Differences*, 37, 96-106.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015a). How extraverted, open, agreeable, conscientious, and neurotic are prospective early childhood pedagogues? A comparison with the German Socio-Economic Panel. *Early Child Development and Care*, 185, 766-778.
- Smidt, W. & Roux, S. (2015b). *Prädiktoren für den objektiven und subjektiven Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften*. Vortrag auf der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEPF), Bochum, Deutschland, 11.-13.3.2015.
- Sobiraj, S., Korek, S. & Rigotti, T. (2014). Instrumentality and expressiveness at work. Predictors of the strain and job satisfaction of men in female-dominated occupations. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 58, 111-124.
- Soucek, R., Pospech, I. & Moser, K. (2010). Evaluation eines Trainings zur Förderung sozialer Kompetenzen von Auszubildenden. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54, 182-191.
- Speth, C. (2010). *Akademisierung der Erzieherausbildung: Beziehung zur Wissenschaft*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Spörer, N. & Brunstein, J. (2006). Erfassung selbstregulierten Lernens mit Selbstberichtsverfahren: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 147-160.
- Spurk, D., Volmer, J., & Abele, A.E. (2013). Prognose von Berufserfolg: Überblick und aktuelle Trends. In J. Pahl & V. Herkner (Hrsg.), *Handbuch Berufsforschung* (S. 434-441). Bertelsmann: Gütersloh.
- Stadler, S., Janke, W. & Schmeck, K. (2004). *Inventar zur Erfassung von Impulsivität, Risikoverhalten und Empathie bei 9- bis 14-jährigen Kinder: IVE*. Göttingen: Hogrefe.
- Stamer-Brandt, P. (2010). *Projektarbeit in der Kita planen, durchführen, dokumentieren*. Freiburg: Herder.
- Stamouli, E. (2009). Emotionale Kompetenz: ihre Relevanz für das Berufsleben. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105, 123-132.
- Stanat, P. & Kunter, M. (2001). Kooperation und Kommunikation. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen und Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (S. 299-322). Opladen: Leske + Budrich.
- Stankov, L. (2007). The structure among measures of personality, social attitudes, values, and social norms. *Journal of Individual Differences*, 28, 240-251.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2010). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Einrichtungen und tätige Personen (ohne Tageseinrichtungen für Kinder)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015a). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2014/15. (Fachserie 11 Reihe 2)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.). (2015b). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stauf, E. (2012). *Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe. Bestandsaufnahmen und Entwicklungsperspektiven in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V.
- Staufenbiel, T. (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. *Diagnostica*, 46, 169-181.

- Steffens, U. & Höffer, D. (2012). „Visible Learning for Teachers – Maximizing impact on learning“ – Zusammenfassung der praxisorientierten Konsequenzen aus der Forschungsbilanz von John Hattie „Visible Learning“. Verfügbar unter http://www.visiblelearning.de/wp-content/uploads/2013/04/Hattie-2_Veroeff_Zsfa_2012_09_26.pdf [1.2.2016].
- Steiner, G. (2006). Wiederholungsstrategien. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 101-113). Göttingen: Hogrefe.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2007). Predicting school achievement from motivation and personality. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 207-216.
- Steins, G. & Rudolph, U. (2002). Liberale und konservative Ideologien und deren Wahrnehmung im Kontext von prosozialem Verhalten. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 33, 35-44.
- Stemmler, G., Hagemann, D., Amelang, M. & Bartussek, D. (2011). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stieve, C. & Dreyer, R. (2015). Berufsbild „KindheitspädagogIn“. Politische Entwicklungen, Anfragen und Herausforderungen. *Frühe Bildung*, 4, 113-116.
- Stieve, C. & Kägi, S. (2012). Gleicher Level für Fachschulausbildung und Studium? Der DQR und Rückschritte in der Professionalisierung der „Pädagogik der Kindheit“. *Frühe Bildung*, 3, 159-162.
- Stisser, A., Horn, K.-P., Züchner, I., Ruberg, C. & Wigger, L. (2012). Studiengänge und Standorte. In W. Thole, H. Faulstich-Wieland, K.-P. Horn, H. Weishaupt, I. Züchner (Hrsg.), *Datenreport Erziehungswissenschaften 2012* (S. 49-69). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Stößel, K., Cohrs, J.C. & Riemann, R. (2009). Vorurteile, Diskriminierung und Toleranz aus der Sicht der Persönlichkeitspsychologie. In A. Beelmann & K.J. Jonas (Hrsg.), *Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven* (S. 95-111). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Straka, G.A. (2000). (Ed.). *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations*. Münster: Waxmann.
- Straka, G.A. (2005). *Von der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode* (ITB-Forschungsberichte 18/2005). Verfügbar unter http://www2.itb.uni-bremen.de/fileadmin/Download/publikationen/forschungsberichte/fb_18_05.pdf [16.11.2014].
- Straka, G.A. (2012). Lernfelder – ein Abrichten auf die vollständige Handlung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 108, 459-470.
- Straka, G.A. & Lenz, K. (2003). Bedingungsfaktoren fachkompetenten Handelns kaufmännischer Berufsschülerinnen und Berufsschüler. Ergebnisse einer unterrichtsbegleitenden Pilotstudie. *Empirische Pädagogik*, 17, 217-235.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2008). Handlungskompetenz – und wo bleibt die Sachstruktur? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 104, 590-600.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2009). Berufliche Kompetenzen: Handeln können, wollen und dürfen. Zur Klärung eines diffusen Begriffs. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 3/2009, 14-18.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2010). Kompetenz – nur eine „kontextspezifische kognitive Leistungsdisposition“? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 106, 444-451.
- Straka, G.A. & Macke, G. (2011). Handlungsorientierung in der Berufsschule – eine erfolgsversprechende Methode? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 451-456.
- Straka, G. A., Rosendahl, J. & Kiel, K. (2006). *Arbeits-, Lern- und metakognitive Kontrollstrategien-Inventar (ALK-I) + Auswertungsmaterial, Normtabellen und Interpretationshinweise*. Verfügbar unter <https://www.yumpu.com/de/document/view/21612177/arbeits-lern-und-metakognitive-kontrollstrategien-inventar-alk-i-> [1.2.2016].
- Strobel, B.U.M. (2009). *Einführung in die Heilpädagogik für ErzieherInnen*. München: Ernst Reinhard.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2015). The development of early childhood teachers' language knowledge in different educational tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3, 126-135.

- Strohmer, J., Mischo, C., Hendler, J. & Wahl, S. (2012). AVE – Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnenmerkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.), *Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung* (S. 225-225). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Stumm, S., Thoma, E. & Dormann, C. (2010). Selbstregulationsstärke und Leistung. Dualer Prädiktor im dualen Hochschulstudium. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54, 171-181.
- Stürmer, S. (2008). Die Kontakthypothese. In L.-E. Petersen & B. Six, B. (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 283-291). Weinheim: Beltz.
- Stürmer, S. (2009). *Sozialpsychologie*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Suchodoletz, A., Gawrilow, C., Gunzenhausen, C., Merkt, J., Hasselhorn, M., Wanless, S.B. & McClelland, M. (2014). Erfassung der Selbstregulation vor Schuleintritt. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61, 165-174.
- Tent, L. (2001). Pädagogische Psychologie – Wissenschaft zwischen Machbarkeitswahn und Resignation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, 61-67.
- Tent, L. & Birkel, P. (2010). Zensuren. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 949-958). Weinheim: Beltz.
- Terhard, E. (2002). Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 77-86.
- Terhard, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2011). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Textor, M. R. (1999). Lew Wygotski - entdeckt für die Kindergartenpädagogik. *klein & groß*, 11-12/1999, 36-40.
- Thiersch, R., Höltershinken, D. & Neumann, K. (Hrsg.). (1999). *Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze*. Weinheim: Juventa.
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 206-222.
- Thole, W., Göbel, S., Milbradt, B., Reißmann, M., & Wedtstein, M. (2015). Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In A. König, H.R. Leu & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 124-143). Weinheim: Beltz Juventa.
- Thomas, A. E. & Müller, F.H. (2011). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler/innen SRQ-A [G] (überarbeitete Fassung)*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Nr. 5). Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- Thomas, M. & Calmbach, M. (2013). *Jugendliche Lebenswelten: Perspektiven für Politik, Pädagogik und Gesellschaft*. Berlin: Springer.
- Thunsdorff, C. & Schmitt, M. (2013). Berufseignung und Persönlichkeitsmerkmale. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik* (S. 126-136). Weinheim: Beltz.
- Thüringer Kultusministerium (2007). *Erprobungsfassung Thüringer Lehrplan für berufsbildende Schulen*. Verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/fs_elp_sozialpaed.pdf [1.2.2016].
- Tiaden, C. (2006). *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung: Lernstrategien messen und fördern*. Dissertation, Universität Basel.
- Tietze, W. (Hrsg.). (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Berlin: Luchterhand.

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., Leyendecker, B. (Hrsg.). (2013). *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit*. Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Lee, H.-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013). Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A.G. Eckhardt, G. Haug-Schnabel, B. Kalicki, H. Keller, & B. Leyendecker (Hrsg.), *NUBBEK – Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 69-87). Weimar: Verlag das Netz.
- Tietze, W., Schuster, K.-M. & Roßbach, H.G. (1997). *Kindergarten-Einschätz-Skala. Deutsche Fassung der Early Childhood Environment Rating Scale von Thelma Harms & Richard M. Clifford*. Neuwied: Luchterhand.
- Többen, B. (2008). *Stärkung der personalen Ressourcen durch emotionszentrierte Selbstreflexion und kollegiale Supervision? Ein Beitrag zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Erzieherinnen und Sozialassistentinnen (in der Ausbildung)*. Dissertation, Leuphana-Universität Lüneburg.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S. & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 11-27.
- Traub, S. (2003). Selbstgesteuertes Lernen in der Praxis. *Pädagogik*, 55 (5/2003), 19-22.
- Tröster, H. (2008). Stigma. In L.-E. Petersen & B. Six, B. (Hrsg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen* (S. 140-148). Weinheim: Beltz.
- Ullmann B. (2013). Zwischen Wirklichkeit und Wirksamkeit oder: schon mal Schnürsenkel mit einer Hand gebunden? In K. Blaha, C. Meyer, H. Colla & S. Müller-Teusler (Hrsg.), *Die Person als Organon in der Sozialen Arbeit. Erzieherpersönlichkeit und qualifiziertes Handeln* (S. 159-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Unfallkasse Hessen (Hrsg.). (2002). *Erziehung (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertagesstätten (Bd. 7)*. Frankfurt: Unfallkasse Hessen.
- Verbeek, V. (2006). *Trierer Beobachtungs- und Förderbogen. Ein praktischer Leitfaden für die Kindertagesstätte*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Verbeek, V. (2012). *Interne Evaluation der Fachschule für Sozialpädagogik 2012*. Nicht veröffentlichte Schrift, St. Helena Schule Trier.
- Viernickel, S. & Voss, A. (2013). *STEGE Strukturqualität und Erzieher_innengesundheit in Kindertageseinrichtungen (Wissenschaftlicher Abschlussbericht)*. Berlin: Alice Salomon Hochschule Berlin.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshard, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Gierl, K. ... Zirolì, S. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.
- Wagner, P., Schober, B., Reimann, R., Atria, M. & Spiel, C. (2007). Vienna-E-Lecturing: Trainingskonzept zum selbstregulierten Lernen im Studium. In M. Landmann & B. Schmitz (Hrsg.), *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 290-311). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walzik, S. (2007). Teamkompetenzen als Ereignisse und Effekte kooperativen Lernens. In D. Euler, G. Pätzold & S. Walzik, (Hrsg.), *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 167-184). Stuttgart. Franz Steiner Verlag.
- Weinberger, S. & Lindner (2011). *Personenzentrierte Beratung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of competence. Definition and selection of competencies*. Paris: OECD.
- Weinert, F.E. (2002a). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F.E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in der Schule* (S. 73-86). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2002b). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

- Weisweiler, S., Zügner, C., Lukesch, H. & Hammerl, M. (2006). *Ergebnisse zur deutschen Version des Konfliktfragebogen ROCI-II-D*. Posterpräsentation auf dem 45. Kongress der DGPs in Nürnberg, September 2006. Verfügbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/3338/1/zuegner2.pdf> [1.2.2016].
- Wendt, W.R. (2004). Kompetent zurechtkommen. Was die Fähigkeiten von Sozialberuflern mit der Befähigung ihrer Klientel verbindet. *Unsere Jugend*, 56, 354-362.
- Wenzel, L. (2008). *Qualitätssicherung in der Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Lernortkooperation*. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.
- Werning, R. (1998). Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik?! *Pädagogik*, 50 (7-8/1998), 39-41.
- Wernke, S. (2013). *Aufgabenspezifische Erfassung von Lernstrategien mit Fragebögen*. Münster: Waxmann.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BIKE-Studie*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987). Doing gender. *Gender & Society*, 1, 125-151.
- Westhoff, K. & Hagemeister, C. (2005). *Konzentrationsdiagnostik*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Westmeyer, H. (2009). Kreativität als relationales Produkt. In E.H. Witte & C.H. Kahl (Hrsg.), *Sozialpsychologie der Kreativität und Innovation. Beiträge des 24. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Wiater, W. (2013). *Erziehen und Bilden. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Donauwörth: Auer-Verlag.
- Wild, E. (2003). Lernen lernen: Wege der Förderung der Bereitschaft und Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2-5.
- Wild, K.-P. (2000). *Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Wild, K.-P. (2010). Lernstrategien und Lernstile. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 479-485). Weinheim: Beltz.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1993). Induktiv versus deduktiv entwickelte Fragebogenverfahren zur Erfassung von Merkmalen des Lernverhaltens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 312-326.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Winne, P.H. & Perry, N.E. (2000). Measuring self-regulated learning. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 531-565). San Diego: Academic Press.
- Winther, E. & Prenzel, M. (Hrsg.). (2014) *Perspektiven der empirischen Berufsbildungsforschung. Kompetenz und Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wolf, B. (2006). Effektstärken. In D.H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 101-107). Weinheim: Beltz.
- Wolf, K. (2007). *Metaanalyse von Fallstudien erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht. Wirkungsorientierte Jugendhilfe Bd. 04*. Münster: ISA Planung und Entwicklung GmbH.
- Wolf, K.D. & Seifried, J. (2010). Selbstgesteuertes Lernen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (S. 72-75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ziegler, A. & Dresel, M. (2006). Lernstrategien: Die Genderproblematik. In H. Mandl & H.F. Friedrich (Hrsg.), *Handbuch Lernstrategien* (S. 378-389). Göttingen: Hogrefe.
- Zierer, K. (2014). *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Zimmerman, B.J. (2000a). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J. (2000b). Self-regulatory cycles of learning. In G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations* (pp. 221-232). Münster: Waxmann.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2008a). Goal setting. A key proactive source of academic self-regulation. In D.H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research, and applications* (pp. 267-295). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B.J. (2008b). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zink, G. (2008). Durchlässigkeit durch Kooperation: Der Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter (0-12 J.) an der Hochschule in München. In H. von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 87-96). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Zinnbauer, M. & Eberl, M. (2004). *Die Überprüfung von Spezifikation und Güte von Strukturgleichungsmodellen: Verfahren und Anwendung*. München: Ludwig-Maximilian-Universität.
- Zügner, C. (2005). *Konflikte in Arbeitsteams. Untersuchung zum beabsichtigten Verhalten in Konfliktsituationen*. Poster präsentiert auf der 4. Tagung der Fachgruppe A&O-Psychologie der DGP in Bonn, September 2005. Verfügbar unter <http://epub.uni-regensburg.de/3318/1/zuegner4.pdf> [1.2.2016].

