

DIPLOMARBEIT

**Kompetenzen und Selbstwert**

**Mögliche Auswirkungen der Kompetenzidentifizierung auf  
den Selbstwert am Beispiel des  
Kompetenzmanagements nach CH-Q  
an der Volkshochschule Linz**

Christa Reumann  
(Matr.Nr. 9550630)

## Vorwort

Schon seit längerer Zeit beschäftige ich mich mit dem Thema Selbstwert. Die verschiedenen Medienberichte über Anerkennungsmöglichkeiten von nicht formell erworbenen Kompetenzen sowie die im Zuge diverser Veröffentlichungen getätigten Aussagen, wonach sich die Anerkennung von nicht formell erworbenen Kompetenzen positiv auf den Selbstwert auswirke, haben mein Interesse geweckt. Dadurch angeregt, habe ich mich dazu entschlossen, mich in meiner Diplomarbeit mit der Frage der möglichen Auswirkungen dieser Anerkennungen auf den Selbstwert zu beschäftigen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Frau Mag.<sup>a</sup> Elke Schildberger, die sich spontan bereit erklärt hat, eine Untersuchung zu diesem Thema am Kompetenzanerkennungszentrum der Volkshochschule Linz durchzuführen. Bedanken möchte ich mich nicht nur für ihre Bereitschaft, sondern ganz besonders für die dafür eingesetzte Zeit und für die Organisation der Fragebögen. Weiters bedanke ich mich bei allen Trainern und Trainerinnen, die die Fragebögen in den Kursen ausgeteilt, eingesammelt und weitergeleitet haben.

Mein weiterer Dank geht an meinen Betreuer, Herrn a.o. Univ. Prof. Dr. Richard Fortmüller, der mir die Möglichkeit gegeben hat, über dieses interessante Thema zu schreiben, und der mir jederzeit während der Erstellung der Diplomarbeit hilfreich zur Seite gestanden ist.

Ein besonderer Dank gilt meiner Schwester, die diese Arbeit gelesen und kommentiert hat. Ich habe dadurch weitere Anregungspunkte erhalten. Ganz herzlich möchte ich mich auch bei meinen Eltern bedanken, die mich während meines Studiums moralisch unterstützt und mir sehr viel Kraft gegeben haben.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>PROBLEMSTELLUNG</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>KOMPETENZEN</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Definitionen</b>	<b>11</b>
2.1.1	Kompetenzen	11
2.1.2	Intelligenz	14
2.1.3	Qualifikationen	14
2.1.4	Fähigkeiten	15
2.1.5	Merkmal	15
2.1.6	Wissen	15
2.1.7	Schlüsselqualifikationen	16
<b>2.2</b>	<b>Meilensteine der Entwicklung des Kompetenzbegriffs</b>	<b>17</b>
2.2.1	Robert W. White	17
2.2.2	David C. McClelland	18
2.2.3	Noam Chomsky	18
2.2.4	Jürgen Habermas	20
2.2.5	Heinrich Roth	20
2.2.6	Kompetenzbegriff der Europäischen Union	21
<b>2.3</b>	<b>Grundmerkmale von Kompetenzen</b>	<b>21</b>
<b>2.4</b>	<b>Bausteine von Kompetenzen</b>	<b>21</b>
<b>2.5</b>	<b>Arten von Kompetenzen – Kompetenzklassen</b>	<b>22</b>
2.5.1	Fachkompetenzen	22
2.5.2	Methodenkompetenz	23
2.5.3	Soziale Kompetenz	23
2.5.4	Personale Kompetenz	24
2.5.5	Schlüsselkompetenzen	25
2.5.6	Systematisierung der Kompetenzen nach Franz E. Weinert	26
<b>2.6</b>	<b>Kompetenzmodelle – Kompetenzstufenmodelle</b>	<b>26</b>
<b>2.7</b>	<b>Handlungskompetenz – Berufliche Handlungskompetenz</b>	<b>27</b>

<b>2.8</b>	<b>Erwerb von Kompetenzen</b> .....	<b>28</b>
2.8.1	Formelles Lernen.....	28
2.8.2	Nicht-formales Lernen .....	29
2.8.3	Informelles Lernen .....	29
2.8.4	Lernen „en passant“ als Teil des informellen Lernens .....	31
2.8.5	Probleme informellen Lernens.....	32
2.8.6	Bewusstes – unbewusstes Lernen .....	32
<b>2.9</b>	<b>Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb</b> .....	<b>33</b>
<b>2.10</b>	<b>Kompetenzmessung, Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung informell erworbener Kompetenzen</b> .....	<b>34</b>
2.10.1	Kompetenzmessung .....	34
2.10.2	Messinstrumente – Erhebungsmethoden.....	35
2.10.3	Beurteilungsformen .....	37
2.10.4	Qualitätskriterien .....	37
2.10.5	Fehlerquellen und Grenzen .....	38
2.10.6	Verfahren zur Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung .....	39
2.10.7	Gründe für die Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung .....	40
2.10.8	Problematik der Erfassung und Bewertung .....	41
<b>2.11</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>43</b>
<b>3</b>	<b>DAS SELBST – SELBSTKONZEPT UND SELBSTWERTGEFÜHL</b> .....	<b>44</b>
<b>3.1</b>	<b>Definitionen</b> .....	<b>44</b>
3.1.1	Individuum – Person .....	44
3.1.2	Persönlichkeit .....	44
3.1.3	Eigenschaften .....	45
3.1.4	Identität.....	45
<b>3.2</b>	<b>Das Selbst</b> .....	<b>46</b>
3.2.1	Selbstbilder – Fremdbilder .....	47
3.2.2	Selbstkonzept .....	47
3.2.3	Arbeitsselbst – Working self .....	48
3.2.4	Selbstwert/Selbstwertgefühl/Selbstwertschätzung .....	49
3.2.5	Selbstannahme – Selbstakzeptanz .....	50
<b>3.3</b>	<b>Theoretische Konstrukte</b> .....	<b>51</b>
3.3.1	Das Selbst bei William James .....	51

3.3.2	Der symbolische Interaktionismus .....	51
3.3.3	Morris Rosenberg .....	52
3.3.4	Sigrun-Heide Filipp.....	53
3.3.5	Karl Haußer .....	54
<b>3.4</b>	<b>Bedeutung des Selbstkonzepts.....</b>	<b>55</b>
<b>3.5</b>	<b>Aufbau des Selbstkonzepts – Selbstschemata .....</b>	<b>56</b>
3.5.1	Eindimensionale Selbstkonzeptmodelle .....	56
3.5.2	Mehrdimensionale, hierarchische Selbstkonzeptmodelle .....	56
3.5.3	Horizontale Selbstkonzeptmodelle .....	58
<b>3.6</b>	<b>Quellen des Selbstwertes .....</b>	<b>58</b>
3.6.1	Selbstwahrnehmung und Beobachtung des eigenen Verhaltens .....	59
3.6.2	Selbsterinnerung, Nachdenken über vergangenes und zukünftiges Handeln .....	60
3.6.3	Selbstakzeptanz.....	60
3.6.4	Interaktion mit anderen.....	60
3.6.5	Sozialer Vergleich.....	61
3.6.6	Selbstdarstellung.....	62
<b>3.7</b>	<b>Wie werden selbstbezogene Informationen verarbeitet?.....</b>	<b>63</b>
<b>3.8</b>	<b>Bedrohungen des Selbstwertgefühls.....</b>	<b>64</b>
<b>3.9</b>	<b>Hohes Selbstwertgefühl versus niedriges Selbstwertgefühl.....</b>	<b>64</b>
3.9.1	Chancen und Probleme eines hohen bzw. niedrigen Selbstwertgefühls .....	66
3.9.2	Selbstüberschätzung und Narzissmus .....	68
<b>3.10</b>	<b>Selbstwert-/Selbstkonzeptforschung.....</b>	<b>68</b>
3.10.1	Probleme der Selbstkonzeptmessung .....	70
<b>3.11</b>	<b>Stabilität/Änderung des Selbstkonzepts .....</b>	<b>71</b>
<b>3.12</b>	<b>Einfluss des Selbstkonzepts auf die Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen .....</b>	<b>73</b>
3.12.1	Selbstkonsistenz – Selbstwerterhöhung .....	74
3.12.2	Selbstwertdienliche Strategien, selbstwertdienliche Verzerrung .....	75
<b>3.13</b>	<b>Umgang mit Bedrohungen, Krisen, Umgang mit Schwächen .....</b>	<b>76</b>
3.13.1	Probleme als Lerngelegenheit .....	78

<b>3.14</b>	<b>Mögliche Anlässe zur Veränderung .....</b>	<b>78</b>
3.14.1	Veränderung durch nicht integrierbare Informationen.....	79
3.14.2	Veränderung durch die Bewältigung kritischer Lebensereignisse.....	80
3.14.3	Änderung der Bezugsgruppe .....	81
3.14.4	Veränderung durch Modell-Lernen.....	81
3.14.5	Wahrgenommene Differenzen zwischen dem Real-Selbst und dem Ideal-Selbst .....	82
3.14.6	Stabiles Kernselbst, variables Rollenselbst .....	82
3.14.7	Selbstkonzept versus situatives Selbstbewertungsergebnis.....	83
<b>3.15</b>	<b>Selbstwertregulation .....</b>	<b>85</b>
<b>3.16</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>87</b>
<b>4</b>	<b>DAS KOMPETENZMANAGEMENT DES KOMPETENZANERKENNUNGSZENTRUMS KOMPAZ NACH DEM SCHWEIZERISCHEN QUALIFIKATIONSPROGRAMM ZUR BERUFSLAUFBAHN .....</b>	<b>90</b>
<b>4.1</b>	<b>Das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn.....</b>	<b>90</b>
<b>4.2</b>	<b>Das Kompetenzmanagement des Kompetenzerkennungszentrums KOMPAZ .....</b>	<b>93</b>
4.2.1	Ablauf der Workshopreihe.....	93
4.2.2	Ziele für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen.....	95
4.2.3	Kompetenzprofil-Begleitordner.....	95
4.2.4	Erfahrungen .....	96
<b>4.3</b>	<b>Die Untersuchung .....</b>	<b>96</b>
4.3.1	Ablauf.....	96
4.3.2	Der Fragebogen .....	97
4.3.3	Auswertungen.....	99
4.3.3.1	Demografie und allgemeine Auswertung .....	99
4.3.3.2	Auswertungen zum Selbstwert .....	105
<b>4.4</b>	<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>115</b>
<b>5</b>	<b>FAZIT.....</b>	<b>117</b>

<b>6</b>	<b>ANHANG .....</b>	<b>120</b>
<b>6.1</b>	<b>Detaillierte Auswertungen.....</b>	<b>120</b>
6.1.1	Diverse Berechnungen zu den Auswertungen.....	120
6.1.2	Demografie und allgemeine Auswertung.....	121
6.1.3	Auswertungen zum Selbstwert .....	145
<b>6.2</b>	<b>Fragebögen .....</b>	<b>168</b>
6.2.1	Fragebogen – Beginn .....	168
6.2.2	Fragebogen – Ende .....	177
<b>7</b>	<b>VERWENDETE ABKÜRZUNGEN UND SONDERZEICHEN .....</b>	<b>188</b>
<b>8</b>	<b>ABBILDUNGSVERZEICHNIS .....</b>	<b>190</b>
<b>9</b>	<b>TABELLENVERZEICHNIS .....</b>	<b>191</b>
<b>10</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>192</b>

# 1 Problemstellung

In den letzten Jahren gewann der Begriff Kompetenz immer mehr an Bedeutung. Aus der gesellschaftlichen Perspektive heraus betrachtet, liegen Gründe dafür in den Veränderungen der Erwerbsarbeit. Arbeit wird im menschlichen Leben, aber auch im Zusammenhang mit Kompetenz als eine zentrale Kategorie betrachtet, Änderungen wirken sich in hohem Maße gesellschaftlich und persönlich aus (vgl. Vonken 2005, S. 75). Gesellschaftliche Strukturen, die sich über Arbeit und Beruf definieren und zur Identitätsbildung beitragen können, verändern sich und erfahren eine tendenzielle Auflösung. Der Selbstorganisation und Flexibilität des Einzelnen kommen dabei eine größere Bedeutung zu (vgl. Vonken 2005, S. 87).

Die gesellschaftliche Struktur geht zunehmend in eine Lern- bzw. Wissensgesellschaft über (vgl. Schiersmann 2006, S. 7).

Diesem gesellschaftlichen Wandel wird eine große Bedeutung zugemessen, die in der vorliegenden Arbeit auch mehrmals hervorgehoben wird. Die Europäische Kommission weist in diesem Zusammenhang in ihrem „Memorandum über Lebenslanges Lernen“ auf die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens hin. Für sie ist der Erwerb von Qualifikationen für eine nachhaltige Teilhabe an der Wissensgesellschaft und zur Erhöhung der Chancengleichheit der Menschen erforderlich (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 3 f.).

„Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen?“ Diese Frage stellte schon Klieme 2004 in seinem Aufsatz (Klieme 2004, S. 10). Auch diese Arbeit beschäftigt sich in Kapitel 2 mit diesem Thema.

Der Kompetenzbegriff vermehrt sich zunehmend nicht nur quantitativ, er breitet sich auch in den unterschiedlichsten Bereichen aus (vgl. Knoblauch 2010, S. 250). Im Kapitel 2 wird auf verschiedene Definitionen von Kompetenzen eingegangen, deren Abgrenzung zu Konzepten der Intelligenz, Qualifikationen, Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen, Merkmal und Wissen vorgenommen und mögliche Grundmerkmale und Bausteine von Kompetenz herausgearbeitet. Danach werden anhand der verwendeten Literatur einzelne Kompetenzarten beschrieben. Ein weiteres Augenmerk wird auf die berufliche Handlungskompetenz gelegt, da diese auch im untersuchten Kompetenzprofil nach CH-Q eine zentrale Rolle spielt.

Ein weiterer Teil des zweiten Kapitels beschäftigt sich mit dem Erwerb von Kompetenzen. Es werden Unterschiede zwischen den verschiedenen Erwerbsformen herausgearbeitet sowie

auf deren Bedeutung eingegangen. Außerdem wird auf die Schwächen des informellen Lernens hingewiesen.

Für jede Art von Wissenserwerb – auch für den Erwerb von Kompetenzen – gibt es bestimmte Voraussetzungen, die diesen Erwerb erst ermöglichen. Diese werden in einem weiteren Teilbereich thematisiert.

Den Abschluss dieses Kapitels bilden die Bereiche Kompetenzmessung und mögliche Formen der Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. Es werden Gründe für die Kompetenzmessung dargestellt und Aspekte angeführt, die bei der Kompetenzerfassung zu berücksichtigen sind. Danach werden Messinstrumente, die bei der Kompetenzerfassung vornehmlich angewendet werden, beschrieben.

Des Weiteren werden Beurteilungsformen und Qualitätskriterien der Kompetenzmessung behandelt und im Anschluss daran Fehler und Grenzen der Kompetenzmessung aufgezeigt.

Der letzte Bereich des zweiten Kapitels befasst sich mit der Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung von Kompetenzen und den Gründen für den Bedeutungszuwachs der Kompetenzerfassung. Den Abschluss bildet eine Darstellung zur Problematik der Erfassung und Bewertung von Kompetenzen.

Die Dokumentation informell erworbener Kompetenzen soll diese Kompetenzen nicht nur sichtbar machen, „sie soll Personen dazu befähigen, ihre Potenziale bewusst, realitätsbezogen und eigenverantwortlich zu nutzen und ihre Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen nachhaltig zu managen, um ihre weitere Laufbahn organisieren zu können. Darüber hinaus soll die Bilanzierung der eigenen Fähigkeiten (...) zu einer Stärkung des Selbstbewusstseins führen“ (Stegemann 2008, S. 99). Dies sind auch zentrale Anliegen der Kompetenzprofilierung nach CH-Q.

Diese mögliche Stärkung des Selbstbewusstseins bildet den Kern dieser Arbeit.

„Die Frage nach dem Selbst beschäftigt die Menschen schon über Jahrtausende hinweg“ (Jachs 2010, S. 9).

Aber was ist das Selbst? Wie setzt es sich zusammen? Beschreibt es ein heterogenes Gebilde oder setzt es sich aus zahlreichen verschiedenen Facetten zusammen, die alle gemeinsam das eigene Selbst ausmachen?

Das dritte Kapitel widmet sich diesen Fragen und strebt eine Darstellung der Begriffe Selbst, Selbstkonzept und Selbstwertgefühl an.

Im ersten Teil werden Definitionen der Begriffe Selbst, Selbstkonzept sowie Selbstwertgefühl vorgenommen und Unterschiede zu den Begriffen Individuum, Persönlichkeit, Eigenschaften und Identität herausgearbeitet.

Es erfolgt eine Gegenüberstellung von Selbstbild und Fremdbild, die beide beim Selbst eine Rolle spielen. Schließlich wird auch das Thema Selbstannahme/Selbstakzeptanz behandelt.

Danach wird auf die unterschiedlichen theoretischen Konstrukte des Selbst bei William James, dem symbolischen Interaktionismus, Morris Rosenberg, Sigrun-Heide Filipp und Karl Haußer eingegangen, die die Betrachtungsweise des Selbst wesentlich beeinflusst haben.

In weiterer Folge befasst sich dieses Kapitel mit dem Selbstkonzept eines Menschen.

Das Selbstkonzept strukturiert die Wahrnehmung und Interpretation selbstbezogener Informationen (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 132). Es gibt verschiedene Auffassungen darüber, wie das Selbstkonzept aufgebaut ist. Eine Beschreibung der unterschiedlichen Selbstkonzeptmodelle sowie eine Darstellung, aus welchen Quellen sich das Selbstkonzept/der Selbstwert nährt, folgen. Des Weiteren wird die Bedeutung des Selbstkonzepts aufgezeigt und dargestellt, wie selbstbezogene Informationen verarbeitet werden. Auch auf die Thematik Selbstdarstellung wird eingegangen.

Das Selbstkonzept kann unterschiedlich ausgeprägt sein. Die wesentlichen Unterschiede in den Ausprägungen werden in einem weiteren Teil des dritten Kapitels herausgearbeitet.

Zudem beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Selbstkonzeptforschung, den Methoden und Problemen der Selbstkonzeptmessung.

Ein Hauptaugenmerk ist den Themen Bedrohungen des Selbstwertes gewidmet. Diese Bedrohungen können sich auf vielfältige Weise zeigen und den Selbstwert beeinflussen. Wie damit umgegangen wird, hängt einerseits von der Höhe des Selbstwertes ab, andererseits auch von den beiden Motiven, die in diesem Zusammenhang eine Rolle spielen: Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung.

Da sich diese Arbeit mit der Frage nach den möglichen Auswirkungen der Kompetenzprofilierung, dem Sichtbarmachen von Fähigkeiten auf den Selbstwert beschäftigt, wird in einem weiteren Abschnitt dieses Kapitels die Frage nach der Stabilität des Selbstkonzeptes behandelt und mögliche Anlässe zu Veränderungen werden aufgezeigt.

Den Abschluss des dritten Kapitels stellt das Prozessmodell der Selbstwertregulation nach Laskowski dar.

Ausgehend von diesem Prozessmodell wird im vierten Kapitel anhand der Kompetenzprofilerstellung nach CH-Q untersucht inwieweit sich diese Kompetenzprofilerstellung auf den Selbstwert auswirkt.

Kapitel 4 beginnt mit einer Beschreibung des Schweizerischen Qualifikationsprogramms zur Berufslaufbahn und des Kompetenzprofils des Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ der Volkshochschule-Stadtbibliothek Linz, an dem die Untersuchung dieser Arbeit durchgeführt wurde.

Es folgt ein kurzer Überblick über die Entwicklung des Programms, Ziele und Prinzipien werden erörtert, Chancen und auch Kritikpunkte angeführt.

Der Ablauf der Workshopreihe des Kompetenzerkennungszentrums wird dargestellt und bisherige Erfahrungen von Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen werden beschrieben.

Danach werden die Vorgehensweise der Untersuchung vorgestellt und die Ergebnisse ausgewertet.

## 2 Kompetenzen

### 2.1 Definitionen

#### 2.1.1 Kompetenzen

Der Begriffskomplex Kompetenz/Kompetenzen ist nicht einheitlich definiert. In den wissenschaftlichen Disziplinen Psychologie, Sozialwissenschaften, Kommunikationswissenschaft, Erziehungswissenschaft und in der öffentlich-rechtlichen Diskussion wird jeweils von unterschiedlichen Kompetenzbegriffen ausgegangen (vgl. Brohm 2009, S. 16).

Die Bedeutung des Begriffs Kompetenz leitet sich ursprünglich vom lateinischen Wort „competentia“/„competere“ ab, „was sowohl mit „zusammentreffen“, „zukommen“ und „zustehen“, als auch mit „geeignet“ oder „fähig sein“ übersetzt wird. Schon hier wird die Doppeldeutigkeit des Begriffs klar“ (Brohm 2009, S. 15 f.). „Die subjektive, intrapersonale Deutungsebene (...) weist auf ‚Fähigkeit‘ und ‚Können‘ hin; die intersubjektiv-juristische (...) zeigt Richtung ‚Befugnis‘ und ‚Zuständigkeit‘“ (Brohm 2009, S. 16). Als Synonym für Zuständigkeit wurde dieser Begriff vor allem in der Rechtsphilosophie im 19. Jahrhundert gebraucht, im Bereich der öffentlichen Verwaltung ist dieser Gebrauch nach wie vor aktuell (vgl. Vonken 2005, S. 17).

Die Kompetenzkonstrukte in der Psychologie, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Kommunikationswissenschaft und den Wirtschaftswissenschaften basieren eher auf dem Wortsinn der „Fähigkeit“ und dem „Geeignet sein“ (vgl. Brohm 2009, S. 16).

Das lateinische Adjektiv „competens“ lässt sich auch mit „angemessen“ ins Deutsche übersetzen (vgl. Gnahs 2007, S. 20).

Wenn das Substantiv „Zusammentreffen“ („competentia“) mit dem Adjektiv „angemessen“ („competens“) kombiniert wird, zeigen sich erste Anhaltspunkte, was unter Kompetenz verstanden wird: „Kompetenz zeigt sich offenbar, wenn beim *Zusammentreffen* situativer Erfordernisse und dem individuell zur Verfügung stehenden Potenzial an Kenntnissen, Fertigkeiten etc. *angemessen* gehandelt werden kann“ (Gnahs 2007, S. 20).

Die Grundanschauung der in Europa führenden deutschen Kompetenzforschung, die untersucht, was unter Kompetenzen verstanden wird, besagt, dass Kompetenzen „nicht beliebige Handlungsfähigkeiten in allen nur denkbaren Lern- und Handlungsgebieten (Domänen) sind, sondern (...) Selbstorganisationsdispositionen des gedanklichen und gegenständlichen Handelns“ (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XI).

Kompetenzen zeichnen sich gerade dadurch aus, dass durch sie erst Handlungsfähigkeit in offenen, unsicheren, komplexen Situationen ermöglicht wird, da ihnen selbstverantwortete Regeln, Werte und Normen als Ordner des selbstorganisierten Handelns innewohnen. Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen sind Teil der Kompetenzen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XII).



**Abb. 1: Teilmengen von Kompetenzen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XII)**

Die Gesellschaft ist im Wandel begriffen und mit ihr ändern sich auch die Anforderungen an den Einzelnen als Teil der Gesellschaft. Die demografische Entwicklung durch die Erhöhung der Lebenserwartung, die Verbreitung der Informationstechnologien, die Bedeutung der Ressource Wissen in jeglichen gesellschaftlichen Teilbereichen, die immer stärker werdende Vernetzung und Globalisierung der Wirtschaft und mit diesen Veränderungen auch die Veränderung des Wesens der Arbeit wirken sich auf die Erfordernisse jedes Mitglieds dieser Gesellschaft aus (vgl. Europäische Union 1995, S. 10 f.).

Diese Veränderungen führen zu mehr Unsicherheit und münden in einer Diskontinuität von Erwerbsbiografien. Sie verlaufen nicht mehr stringent, sondern marktabhängig; Flexibilität, dispositive Tätigkeiten und interdisziplinäre Zusammenarbeit sind immer mehr gefragt (vgl. Mertens 2008, S. 48 f.).

Entscheidungs- und Entwicklungsprozesse werden immer komplexer, zunehmend laufen sie unter sich widersprechenden Bedingungen und Unsicherheit über die Zielfunktionen ab. Die Komplexität der Handelnden, der Handlungssituation und des Handlungsverlaufs lassen keine streng nach Plan verlaufenden Problemlösungsprozesse zu (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXI).

Menschen und soziale Systeme werden zunehmend als selbstorganisiert und selbstschöpferisch beschrieben (vgl. Erpenbeck 2010, S. 11).

Mit dem Kompetenzbegriff wurde ein Begriff gefunden, der die Fähigkeiten von Menschen fasst, selbstorganisiert und kreativ zu handeln (vgl. Erpenbeck 2010, S. 11).

Schiersmann, Bachmann, Dauner und Weber sehen als Begründung für die Orientierung am Kompetenzansatz die Zunahme nicht standardisierbarer beruflicher Handlungssituationen bei gleichzeitiger Unberechenbarkeit und Brüchigkeit von Erwerbsbiografien. Dadurch ist es schwieriger geworden, den zukünftigen Bedarf an Kenntnissen und Fähigkeiten genau zu identifizieren (vgl. Schiersmann et al. 2008, S. 92 f.).

„Kompetenzen werden von Wissen fundiert, durch Werte konstituiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert, auf Grund von Willen realisiert“ (Erpenbeck, Heyse 2007, S. 163).

Kompetenz ist das Potenzial des Individuums, bestimmte Verhaltensweisen zeigen zu können (vgl. Kanning 2009, S. 12).

Alltagssprachlich sind mit Kompetenz bestimmte Fähigkeiten gemeint, „die ein besseres, hochwertigeres, angemesseneres Handeln zur Erreichung von vorgegebenen Zielen ermöglichen (...). Kompetenz ist nicht aufzubrechen. Sie ist eine auf Dauer gestellte Fähigkeit, die sich zugleich selbst (kompetent) weiterentwickelt: eine Fähigkeit zur Weiterentwicklung von Fähigkeiten“ (Geißler, Orthey 2002, S. 70).

Weinert definiert Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren 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 zitiert bei Kaufhold 2006, S. 107).

Der Begriff kompetentes Verhalten wird zum Unterschied dazu verwendet, ein konkretes Verhalten in einer spezifischen Situation zu beschreiben; beim Kompetenzbegriff wird zwischen den Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums auf der einen und dem Verhalten in einer konkreten Situation auf der anderen Seite unterschieden. Eine Person kann auch dann als kompetent gelten, wenn aus ihrem Verhalten einmal nicht die gewünschten Konsequenzen erwachsen. Entscheidend ist, dass sie prinzipiell in der Lage ist, ein entsprechendes Verhalten zu zeigen (vgl. Kanning 2009, S. 12 f.).

Kompetenz ist eine an das Subjekt gebundene Kategorie, die nur über Umwege (z.B. das Handeln) oder über Selbstoffenbarungen der Person (z.B. über ein biografisches oder narratives Interview) erschlossen wird (vgl. Kaufhold 2006, S. 24).

Kompetenzen sind das, was Menschen dazu bewegt, in einer neuen oder unbekanntem Situation auf bestimmte Weise aktiv zu werden. Sie befähigen sie, zu guten Lösungen von neuen Problemen in fachlichen oder sozialen Kontexten zu gelangen (vgl. Lang-von Wins, Triebel 2006, S. 37).

### **2.1.2 Intelligenz**

Vom Intelligenzkonzept lässt sich der Kompetenzbegriff aufgrund dreier Kriterien unterscheiden: 1) Kompetenzen werden als bereichsspezifisch, d.h. auf bestimmte Situationen und Aufgaben bezogen betrachtet und sind somit stärker an spezifische Kontexte gebunden. Intelligenz lässt sich vor allem durch generalisierbare Leistungsdispositionen kennzeichnen. 2) Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal liegt in der Erlernbarkeit der Kompetenzen, welche ein wesentliches Charakteristikum von Kompetenzen darstellt. Intelligenz hingegen wird als relativ stabil und zu einem wesentlichen Teil als vererbbar betrachtet. 3) Das dritte Unterscheidungsmerkmal ist die Definition von Binnenstrukturen. Der Fokus der Intelligenzforschung liegt traditionell vor allem auf kognitiven und biologischen Basisprozessen der Intelligenzleistung. Die Strukturierung von Kompetenzen orientiert sich typischerweise an den zu bewältigenden Anforderungen, nach den Inhalten der interessierenden Situationen und nach den relevanten Aufgaben (vgl. Schweizer 2006, S. 129 ff.).

### **2.1.3 Qualifikationen**

Der Begriff Qualifikation im Allgemeinen beschränkt sich auf die Erfüllung konkreter Nachfragen bzw. Anforderungen, er bezieht sich auf unmittelbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Beim Qualifikationsbegriff wird an der Fremdorganisation von Lernbegriffen festgehalten, das Lernen erfolgt sachverhaltszentriert (im Gegensatz zur Wertevermittlung). Qualifikationen können rechtsförmig zertifiziert werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 51 f.).

Lt. Erpenbeck und von Rosenstiel werden Qualifikationen im Gegensatz zu den Kompetenzen nicht erst im selbstorganisierten Handeln sichtbar, sondern in abgetrennten Prüfungssituationen. Die Ergebnisse werden zertifiziert und spiegeln das aktuelle Wissen, die gegenwärtig vorhandenen Fertigkeiten wider. Selbstorganisiertes und kreatives Handeln wird durch die Zertifizierungen kaum erfasst (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XIX).

Thömmes hat den Qualifikationsbegriff von ca. 1980 mit dem Kompetenzverständnis um das Jahr 2000 verglichen. Ihm zufolge ist der Qualifikationsbegriff ein eher statischer Begriff, er bezieht sich auf (Arbeits-)Stellen, nicht auf Prozesse, Wissen gilt als zentraler Wert und wird

mit Prüfungen/Abschlüssen/Titeln zertifiziert. Im Vergleich dazu sieht er den Kompetenzbegriff als dynamischen Begriff, der zentrale Wert ist das Potenzial, der Kompetenzerwerb zieht sich durch die gesamte Biografie eines Menschen und vollzieht sich in sogenannten Anforderungs-Lernschleifen (vgl. Lang-von Wins, Triebel 2006, S. 37 f.)

Bei der Qualifikation handelt es sich um eine Positionsbestimmung, Kompetenz wird als Dispositionsbestimmung angesehen, es geht bei der Kompetenz um Handlungsfähigkeit (vgl. Vonken 2005, S. 36).

Kompetenz wird als subjektbezogen beschrieben, der Begriff bezieht sich auf die ganze Person, er betont die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden und erfasst die Vielfalt der prinzipiell unbegrenzten individuellen Handlungsdispositionen. Beim Kompetenzzernen wird eine Wertevermittlung als Notwendigkeit angesehen (vgl. Kaufhold 2006, S. 51 f.).

#### **2.1.4 Fähigkeiten**

Fähigkeiten werden als geistige, praktische Anlage beschrieben, die zu etwas befähigen. Sie gelten neben der Motivation als Voraussetzung, die zur Leistungserbringung erforderlich ist. Fähigkeiten können sowohl angeboren (im Sinne von Begabungen) als auch erworben sein und können nach dem Grad ihrer Ausprägung von Person zu Person verschieden sein (vgl. [www.wirtschaftslexikon.gabler.de](http://www.wirtschaftslexikon.gabler.de), Fähigkeit).

#### **2.1.5 Merkmal**

Der Begriff Merkmal stammt aus der Statistik und dient als Bezeichnung für die an den Elementen einer Gesamtheit interessierenden Eigenschaften, die in individuell unterschiedlichen Varianten (Ausprägungen) auftreten. Beispiele dafür sind Alter oder Geschlecht (vgl. [www.wirtschaftslexikon.gabler.de](http://www.wirtschaftslexikon.gabler.de), Merkmal). Sie sind einer direkten Beobachtung zugänglicher als andere nur mittelbar erschließbare Zustände. Merkmale sind subjektzentriert. Von Persönlichkeitsmerkmalen wird dann gesprochen, wenn Erlebens- und Handlungsbereitschaften relativ dauerhaft sind (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXXV).

#### **2.1.6 Wissen**

Wissen ist ein zentrales Element von Kompetenz, eine Voraussetzung für die Bewältigung von Situationen. Es entsteht durch die geistige Verarbeitung von Informationen. Für die Person entsteht somit eine sinnhafte, von ihm bewertete Wissensstruktur (vgl. Kaufhold 2006, S. 109). Erpenbeck und von Rosenstiel beschreiben in ihrer Vorbemerkung zur

zweiten Auflage des Handbuchs zur Kompetenzmessung, dass es keine Kompetenzen ohne Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen gibt (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XII).

### **2.1.7 Schlüsselqualifikationen**

Der Begriff Schlüsselqualifikation geht auf Dieter Mertens zurück. In seinem Aufsatz „Schlüsselqualifikationen“, der in den „Mitteilungen aus der Arbeits- und Berufsforschung“ 1974 erschienen ist, beschreibt er Schlüsselqualifikationen als übergeordnete Bildungsziele und Bildungselemente, die – im Gegensatz zu einer Verbreiterung des Faktenwissens und einer zu engen Verknüpfung von Bildungsinhalten an die Praxis von Arbeitsverrichtungen – eine rasche und reibungslose Erschließung von wechselndem Spezialwissen garantieren sollen (vgl. Mertens 1974, S. 36).

Für Mertens sind Schlüsselqualifikationen „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 Optionen 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). Der spezialisierte Wissens- und Fertigkeitserwerb sollte sich in das „Training on the Job“ verlagern, an die Stelle eines enumerativ-additiven Bildungsverständnisses sollte ein instrumentelles Bildungsverständnis treten (Zugriffswissen, know how to know) (vgl. Mertens 1974, S. 40).

Mertens unterscheidet vier Arten von Schlüsselqualifikationen:

„Basisqualifikationen = Qualifikationen höherer Ordnung mit einem breiten Spektrum vertikalen Transfers,

Horizontqualifikationen = Informationen über Informationen (horizontweiternde Qualifikationen),

Breitenelemente = ubiquitäre Ausbildungselemente,

Vintage-Faktoren = generationsbedingte Lehrstoffe und Begriffssysteme“ (Mertens 1974, S. 36).

Die Zeit, in die die Überlegungen Mertens hineinfallen, war geprägt von der Entwicklung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft und vom tiefgreifenden und umfassenden technologischen Wandel durch die Einführung moderner Informations- und Kommunikationstechniken sowie Mikroelektronik und computergesteuerter Systeme (vgl. Schüßler 2007, S. 49).

Dieser technologische und arbeitsstrukturelle Wandel findet seine Fortführung in der Entwicklung hin zur Wissensgesellschaft. Zusätzlich zu dieser Änderung gibt es auch gesellschaftliche Veränderungen, die das Individuum von traditionellen Bindungen freisetzen, ihm eine größere Selbstverantwortung in der Lebensgestaltung ermöglichen und zumuten und es gleichzeitig in abstraktere Abhängigkeitsverhältnisse globaler Märkte bringen. Dies kann zu Orientierungsproblemen und Verunsicherungen bis hin zu Identitätskrisen führen (vgl. Schüßler 2007, S. 50).

Vor diesem Hintergrund sich immer rascher ändernder Lebensbedingungen wurde nach einem Begriff gesucht, der die Fähigkeiten von Menschen dahingehend zusammenfasst, selbstorganisiert und kreativ zu handeln. Auch angesichts exponentiell wachsender Bestände von Informationen ist ein selbstorganisierter, kreativer Umgang mit Fertigkeiten, Wissen und Qualifikationen gefragt (vgl. Erpenbeck 2010, S. 11).

Für all diese Anforderungen scheint der Begriff der Schlüsselqualifikationen zu eng zu sein. Vielmehr werden Qualifikationen als Teilmenge der Kompetenz beschrieben, die vor allem dadurch gekennzeichnet sind, dass sie sich auch objektiv beschreiben lassen und funktional sind (vgl. Vonken 2005, S. 38).

Der Kompetenzbegriff scheint im Vergleich dazu jener Begriff zu sein, mit dem jene Merkmale und Fähigkeiten beschrieben werden können, die Menschen dazu befähigt, selbstorganisiert zu neuen Denk- und Handlungsergebnissen zu gelangen (vgl. Erpenbeck 2010, S. 11 f.). Er wird „im Weißbuch der Europäischen Kommission „Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ als zeitgemäße und zentrale Transformationskategorie bezüglich der Reproduktion von Arbeitsvermögen dargestellt“ (Schiersmann et al. 2008, S. 92).

## **2.2 Meilensteine der Entwicklung des Kompetenzbegriffs**

### **2.2.1 Robert W. White**

Im motivationspsychologischen Ansatz führte Robert W. White den Kompetenzbegriff als Terminus für spezifische, motivational induzierte Lernprozesse ein. White geht davon aus, dass nahezu alle Aktivitäten eines Individuums auf ein möglichst effektvolles Umgehen mit der Umwelt hin angelegt sind und dass diese Aktivitäten nicht ausschließlich auf die Triebreduktion zielen. Triebe und Instinkte sind zwar als Primärmotive in Organismen angelegt, das Wirksamkeitsmotiv, das ihnen zugrunde liegt, führt auf höherer Stufe zur Ausbildung von Kompetenzen. Kompetenz entsteht so gesehen als Produkt einer manifesten Wirksamkeitsmotivation, deren selbständiges, gewolltes Ausleben in Kompetenzentwicklung

mündet. Die Motivation ist seither ein wesentlicher Bestandteil von Kompetenz (vgl. Brohm 2009, S. 16 ff.).

### **2.2.2 David C. McClelland**

Im angloamerikanischen Raum wird in einigen Fällen der Psychologe David C. McClelland als Initiator der Diskussion genannt (vgl. Vonken 2005, S. 19). In seinem Aufsatz „Testing for Competence Rather Than for ‚Intelligence““, der im „American Psychologist“ 1973 erschienen ist, vertritt McClelland ein operatives Kompetenzverständnis (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S. 10). Er kritisiert die gängige Praxis, Ergebnisse von Intelligenztests als Prognose für zukünftige berufliche Leistungen zu verwenden. Da bei den Intelligenztests mit ähnlichen Testaufgaben wie in der Schule gearbeitet wird, „it is scarcely surprising that aptitude test scores are correlated highly with grades in school“ (McClelland 1973, S. 1). Thorndike und Hagen untersuchten 1959 12.000 Korrelationen zwischen Eignungstests und verschiedenen beruflichen Erfolgsindikatoren an über 10.000 Personen und kamen zu dem Schluss, dass die Anzahl der signifikanten Korrelationen nicht über das Zufällige hinausgehen (vgl. McClelland 1973, S. 3, eigene Übersetzung).

McClelland fordert deshalb eine andere Methode, die zur Prognose zukünftiger Leistungen herangezogen werden kann. Diese Methode sollte auch die Änderungen an Erfahrung, Weisheit und Fähigkeit einer Person im Zeitablauf reflektieren (vgl. McClelland 1973, S. 7 f., eigene Übersetzung).

Für ihn gilt „The best testing is criterion sampling“ (McClelland 1973, S. 7). Das erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines Berufes und schließt die Analyse von guten und schlechten Leistungen eines Berufs mit ein, um das Profil einer guten Leistung erstellen zu können (vgl. McClelland 1973, S. 7 f., eigene Übersetzung).

Damit begannen die Kompetenzbewegung in den USA und die Begründung des ersten echten Kompetenzerfassungsverfahrens (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S. 10).

### **2.2.3 Noam Chomsky**

Der Literaturwissenschaftler Noam Chomsky prägte in den 1970er-Jahren den linguistischen Kompetenzbegriff (vgl. Stegemann 2008, S. 40).

Er unterscheidet Kompetenz als grammatisches Wissen und Performanz als Ausführung dieses Wissens im alltäglichen Sprachgebrauch (vgl. Knoblauch 2010, S. 240). Kompetenz bezeichnete er als „Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache“, Performanz als den „aktuelle[n] Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen“ (Stegemann 2008, S. 40). Die

Tiefenstruktur eines Satzes determiniert die Bedeutung, die Oberflächenstruktur interpretiert diese phonetisch (vgl. Brohm 2009, S. 19 f.).

Sprachkompetenz im Sinne Chomskys bedeutet nicht nur das Anwenden eines Regelsystems, dass die Erzeugung von Sprache selbst ermöglicht, sondern auch, über dieses Regelsystem verfügen zu können. Sprachkompetenz ist generativ, kreativ und interaktionistisch. Damit hat Sprachkompetenz eine individuelle und eine soziale Komponente (vgl. Vonken 2005, S. 21).

Verallgemeinert kann folgende Struktur aus Chomskys Überlegungen abgeleitet werden: „Kompetenz ist jene in der Tiefenstruktur verankerte Basis, die (...) das grundlegende Potenzial bietet, um in der Oberflächenstruktur kompetentes Verhalten zu explizieren (Performanz). Gesteuert wird die Performanz durch die transformatorischen Prozesse – den Mittlern zwischen Tiefen- und Oberflächenstruktur. (...) Das innere Potenzial und das äußerlich gezeigte Verhalten müssen (...) nicht identisch sein, da die spezifische Verfasstheit des sich Verhaltenden oder der Rahmenbedingungen die Transformationsprozesse beeinflussen“ (Brohm 2009, S. 20).

„Dem Kompetenzbegriff kommt etwas Dispositives zu: Kompetenz findet ihren Ausdruck in der Performanz, dem tatsächlich aktualisierten Verhalten“ (Arnold 2002, S. 31).

Wie auch dispositive Eigenschaften lassen sich Kompetenzen nur über Performanzen in Handlungsprozessen und Handlungsergebnissen erschließen (vgl. Erpenbeck 2003, S. 35). Erst im Handeln einer Person zeigt sich, in welcher Weise das vorhandene Potenzial zum Tragen kommt (vgl. Gnahs 2007, S. 24).

Die Performanz allein gibt aber noch keinen eindeutigen Aufschluss über die vorhandenen Kompetenzen. Eine gleichwertige Performanz kann auch mit unterschiedlichen Kombinationen von Kompetenzen erreicht werden, z.B. können geringere Vorkenntnisse durch eine rasche Auffassungsgabe ausgeglichen werden (vgl. Wettstein 2003, S. 156).

Lt. Vonken kann angenommen werden, dass die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche und sozialwissenschaftliche Diskussion vornehmlich auf Chomskys Beschreibung von Kompetenz basiert (vgl. Vonken 2005, S. 19 f.).

## 2.2.4 Jürgen Habermas

Der Begriff Kompetenz wurde im Anschluss an Chomsky von den Sozialwissenschaften und danach auch von den Erziehungswissenschaften übernommen und unter dem Aspekt der „kommunikativen Kompetenz“ weiterentwickelt. In seiner „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ 1990 grenzt Jürgen Habermas seinen Begriff der Kompetenz von dem Noam Chomskys ab, „indem er Kompetenz als über das Beherrschen des sprachlichen Regelsystems hinausgehende Fähigkeit beschreibt, Redesituationen nicht nur zu bewältigen, sondern auch zu generieren“ (Vonken 2005, S. 22). Im Gegensatz zu Chomskys Kompetenzbegriff, der sich auf das Beherrschen des dem Satzbau zugrundeliegenden Regelsystems beschränkt, bezieht Habermas in seinen Kompetenzbegriff das Erzeugen von Kommunikationssituationen selbst mit ein (vgl. Vonken 2005, S. 21 ff.).

## 2.2.5 Heinrich Roth

In der pädagogischen Betrachtungsweise der Kompetenz kann die Handlungstheorie von Heinrich Roth als Ausgangspunkt herangezogen werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 44). Als Erziehungswissenschaftler war für ihn das Ziel aller Erziehung die Erziehung des Menschen zur Mündigkeit als Kompetenz für verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit. Diese Mündigkeit versteht er als Kompetenz im dreifachen Sinne: „a) als Selbstkompetenz (...), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, 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“ (Brohm 2009, S. 30 f.; vgl. Fleischmann 2010, S. 51; de Boer 2008, S. 20).

In der Berufspädagogik spielt der Begriff als „berufliche Handlungskompetenz“ eine große Rolle (vgl. Haasler, Rauner 2010, S. 79). „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (Klieme zitiert bei Rolff 2008, S. 146).

Die starke Verknüpfung des Kompetenzbegriffs mit der Ausführung beruflich angestrebter Tätigkeiten betont den Aspekt des Handlungsbezugs bzw. der Handlungsgebundenheit von Kompetenz. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf das eigene Potenzial und die eigenen Leistungen der Akteure bei der Lösung von Handlungsproblemen. So gesehen umfasst Kompetenz die Anlagen, Fähigkeiten und Bereitschaften, über die eine Person zur Ausführung von Tätigkeiten verfügt (vgl. Kaufhold 2006, S. 48).

## 2.2.6 Kompetenzbegriff der Europäischen Union

Im europapolitischen Verständnis gelten Kompetenzen als „nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“ (Europäische Kommission 2008, S. 11). Kompetenz wird im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 11).

## 2.3 Grundmerkmale von Kompetenzen

Trotz der verschiedenen Definitionen in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen können einige Grundmerkmale von Kompetenzen herausgearbeitet werden.

Kompetenz äußert sich in der Bewältigung von Handlungssituationen.

Es gibt einen Situations- und Kontextbezug.

Kompetenz ist an das Subjekt gebunden. Sie offenbart, was diese Person tatsächlich tut, nicht aber, was von ihr verlangt werden kann. Subjektive Kategorien sind von Dritten nicht einsehbar.

Kompetenz ist veränderbar und entwicklungsfähig (vgl. Kaufhold 2006, S. 22 ff.).

Sie wird als das Potenzial einer Person begriffen, auf divergierende, komplexe Anforderungen handelnd reagieren zu können und ist damit eine Selbstorganisationsdisposition (vgl. Brohm 2009, S. 24).

## 2.4 Bausteine von Kompetenzen

Unter Wissen werden Kenntnisse von Fakten und Regeln verstanden, die dem Individuum abrufbar zur Verfügung stehen. Es ist kein statischer Bestandteil von Kompetenz, sondern unterliegt einer ständigen Änderung. Es kann veralten, wird vergessen, neue Wissensbestände können hinzugefügt werden (vgl. Gnahs 2007, S. 25).

Als Fertigkeiten werden eher sensomotorische Aspekte des individuellen Leistungsvermögens bezeichnet. Sie können durch Üben und Training erworben und verbessert werden, automatisiert ablaufen, aber auch sehr bewusst und gezielt eingesetzt werden (vgl. Gnahs 2007, S. 25).

Die Komponente Dispositionen zielt auf Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Gnahs 2007, S. 25). Hier spielen vor allem emotionale Dispositionen (Tendenz eines Individuums für

bestimmtes emotionales Handeln) eine Rolle. Sie sind eine Grundlage für die individuelle Interpretation und Wahrnehmung eines gegebenen situativen Kontextes und beeinflussen das Handeln (Kaufhold 2006, S. 115 ff.).

Werte sind Haltungen und Einstellungen, die Personen gegenüber Dingen, anderen Personen oder Personengruppen, Ideen und Verhaltensweisen entwickeln bzw. entwickelt haben. Sie können religiös, politisch oder kulturell begründet sein (vgl. Gnahs 2007, S. 26).

Seit Robert W. White ist die Motivation ein wesentlicher Bestandteil von Kompetenz<sup>1</sup> (vgl. Brohm 2009, S. 18). Dabei geht es um emotionale Antriebskräfte und Interessen, die das individuelle Handeln bestimmen. Die mögliche Anstrengung und das erwartete Ergebnis werden dabei gedanklich vorweggenommen (vgl. Gnahs 2007, S. 26 f.).

## **2.5 Arten von Kompetenzen – Kompetenzklassen**

In der Literatur finden sich viele Differenzierungen und Aufspaltungen, immer neue Kombinationen von Kompetenz entstehen (z.B. Demokratiekompetenz, Konfliktkompetenz) (vgl. Gnahs 2007, S. 27).

Eine Einteilung der Kompetenzen erfolgt häufig über Kompetenzklassen. Diesen Kompetenzklassen werden unterschiedliche Einzel- und Teilkompetenzen zugeordnet (vgl. Erpenbeck 2003, S. 37).

Die am häufigsten verwendete Zuordnung von Kompetenzen ist die des Kasseler Kompetenzrasters in Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen, zu denen Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personale Kompetenzen gezählt werden (vgl. Gnahs 2007, S. 27 f.; Tesch 2003, S. 13 f.).

Die Bezeichnungen von Kompetenzen werden im Singular und Plural verwendet. „Der Singular bezeichnet meist die jeweilige Kompetenzgesamtheit, der Plural weist auf die Existenz von Teilkompetenzen hin“ (Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXIII).

### **2.5.1 Fachkompetenzen**

„Fachkompetenzen sind die Dispositionen, geistig selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten“ (Kaufhold 2006, S. 224).

---

<sup>1</sup> Vgl. S. 18 in dieser Arbeit

Der Kasseler Kompetenzraster ordnet der Fachkompetenz folgende Teilbereiche zu (Auszug): Allgemeinwissen, Fachwissen, fachübergreifendes Wissen, Anwendungserfahrung, organisatorische Fähigkeiten, Sprachkenntnisse, unternehmerisches Denken und Handeln (vgl. Tesch 2003, S. 13).

In Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen wird als Fachkompetenz die Gesamtheit der Kenntnisse einer Person bezüglich eines Themas sowie der Umgang mit diesem Wissen bezeichnet; ein zentrales Thema in diesem Zusammenhang ist der Bereich des anschlussfähigen Vorwissens (vgl. Arnold, Gómez Tutor 2006, S. 58).

### **2.5.2 Methodenkompetenz**

Strassmann und Schüller (zitiert bei Erpenbeck, Heyse) sehen die Methodenkompetenz als „die Fähigkeit und Bereitschaft, für bestehende Lern- und Arbeitsaufgaben selbständige Lösungswege systematisch zu finden und anzuwenden“ (Strassmann und Schüller zitiert bei Erpenbeck, Heyse 2007, S. 166). Dazu zählen z.B. die Fähigkeit zum Umgang mit Informationen, Denk- und Urteilsfähigkeit, die Fähigkeit zum systematischen und vernetzten Denken, die Fähigkeit zur Kreativität und die Entscheidungsfähigkeit (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S. 166 f.).

### **2.5.3 Soziale Kompetenz**

Sozialkompetenz ist die „Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit anderen, unabhängig von Alter, Herkunft, Bildung etc. verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen (...) und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten“ (Strassmann und Schüller zitiert bei Erpenbeck, Heyse 2007, S. 167). Diesem Bereich werden folgende Fähigkeiten zugeordnet: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit (vgl. Erpenbeck, Heyse 2007, S. 167).

Unter sozialer Kompetenz werden Kompetenzen zusammengefasst, die in sozialen Gemeinschaften ausgeprägt und angewandt werden. Sie werden in erster Linie im Bereich der Klinischen Psychologie beforscht, vor allem in der verhaltenstherapeutischen Behandlung sozial ängstlicher Personen; aber auch die Entwicklungspsychologie befasst sich mit dem Thema Entwicklung sozialer Kompetenzen, die häufig mit der Anpassung des Individuums an die Umwelt gleichgesetzt wird (vgl. Brohm 2009, S. 61 f.; Kanning 2009, S. 14).

Eine weitere Betrachtungsweise versteht sozial kompetentes Verhalten als einen Kompromiss zwischen Anpassung und Durchsetzung. Jemand, der sich sozial kompetent verhält, ist in der Lage, eigene Interessen in sozialen Interaktionen zu verwirklichen, ohne

dabei die Interessen seiner Interaktionspartner und -partnerinnen zu verletzen. Als soziale Kompetenz wird die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person bezeichnet, welche die Qualität eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert (vgl. Kanning 2009, S. 15).

Kanning unternahm den Versuch, die unterschiedlichen Nennungen von sozialen Kompetenzen zu gliedern und ordnete sie drei Gruppen zu: 1) Unter dem perzeptiv-kognitiven Bereich werden Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit und Wissen angeführt. 2) Dem motivational-emotionalen Bereich werden emotionale Stabilität, Prosozialität und Wertepluralismus zugeordnet. 3) Im behavioralen Bereich finden sich Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Handlungsflexibilität, Kommunikationsstil, Konfliktverhalten und Selbststeuerung (vgl. Kanning 2009, S. 20 f.).

Soziale Kompetenzen sollen lt. DeSeCo dem Zerfall gesellschaftlicher Ganzheiten entgegenwirken, indem sie gesellschaftlichen Zusammenhalt unterstützen (vgl. Brohm 2009, S. 47).

#### **2.5.4 Personale Kompetenz**

Personale Kompetenz kann auch mit Selbstkompetenz oder mit Verantwortungskompetenz gleichgesetzt werden. „Der Mensch muss als Person hinter dem stehen, was er tut, und dies auch selbst verantworten können. Er muss sein eigenes Welt- und Selbstbild entwickeln, dieses nach außen vertreten und reflektierend über andere nachdenken“ (Konrad, Traub 2009, S. 12).

Personale Kompetenz ist die Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können. Dazu zählen Faktoren, wie Werthaltungen, Entwicklung von Motiven und Selbstbildern, Selbsteinschätzung, Begabungen, Motivationen und Kreativität (vgl. Arnold, Gómez Tutor 2006, S. 60).

Erpenbeck und Heyse bezeichnen personale Kompetenzen als „Dispositionen, reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln, eigene Begabungen, Motivationen, Leistungsvorsätze zu entfalten, und sich im Rahmen der Arbeit und außerhalb kreativ zu entwickeln und zu lernen“ (Kaufhold 2006, S. 224).

## 2.5.5 Schlüsselkompetenzen

Eine andere Einteilung der Kompetenzen ist die in Spezial- und Schlüsselkompetenzen. Die Definition von Spezialkompetenzen deckt sich in etwa mit jener der Fachkompetenzen (vgl. Gnahs 2007, S. 28).

Dieter Mertens hat in seinem Aufsatz „Schlüsselqualifikationen“ die Bedeutung von Schlüsselqualifikationen hervorgehoben. Er bezeichnet damit solche Kenntnisse und Fähigkeiten, die jenseits fachlicher Spezialisierung zum Einsatz kommen<sup>2</sup>.

Auch Schlüsselkompetenzen werden definiert als Kompetenzen, „die über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar sind“ (Klieme 2004, S. 11).

Für die Europäische Kommission sind Schlüsselkompetenzen vor allem im Zusammenhang mit dem lebenslangen Lernen<sup>3</sup> wichtig. Sie sind ein Garant für größere Flexibilität und Anpassungsfähigkeit und bringen Zufriedenheit und Motivation. Schlüsselkompetenzen sind demnach Kompetenzen, die die Menschen dazu befähigen, sich leichter an geänderte Umweltverhältnisse anzupassen (vgl. Europäische Kommission 2007, S. 3, eigene Übersetzung). Die Europäische Kommission teilt die Schlüsselkompetenzen in acht Gruppen ein, die sich zwar manchmal überschneiden oder ineinander greifen, jedoch allesamt kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiven Umgang mit Gefühlen fördern (vgl. Europäische Union 2006, S. 13 f.).

Die acht Schlüsselkompetenzen sind: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz sowie Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (vgl. Europäische Union 2006, S. 14 ff.).

Vielfach wird versucht, Schlüsselkompetenzen möglichst detailliert aufzulisten. Hierbei besteht das Risiko, dass diese Auflistung nahezu unbegrenzt verlängert werden könnte. Sie täuscht eine Objektivität vor, die nicht gegeben ist (vgl. Mertens 2008, S. 31 ff.). Der Zuwachs an Klassifikationen lässt befürchten, dass dem Kompetenzbegriff und mit ihm dem

---

<sup>2</sup> Vgl. S. 16 in dieser Arbeit

<sup>3</sup> Lebenslanges Lernen: „Alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“ (Europäische Kommission 2001, S. 34).

Schlüsselkompetenzenkatalog ein ähnliches Schicksal ereilen könnte wie den Schlüsselqualifikationen (vgl. Vonken 2005, S. 54).

Letztendlich gehen alle Definitionsversuche von Schlüsselkompetenzen auf Dieter Mertens Definition der Schlüsselqualifikationen zurück (vgl. Mertens 2008, S. 38).

### **2.5.6 Systematisierung der Kompetenzen nach Franz E. Weinert**

Weinert hat in seiner OECD-Expertise „Concepts of Competence“ die vielfältigen Definitionen und Konstrukte von Kompetenz systematisiert. Er unterscheidet zwischen neun theoretischen Kompetenz-Konstrukten (vgl. Brohm 2009, S. 25), die sich in zwei Kategorien einteilen lassen: „1) Kompetenzen als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen, die eine Person befähigen, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern und 2) Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Klassen von Situationen und Anforderungen bezogene Leistungsdispositionen, die sich psychologisch als Kenntnisse, Fertigkeiten, Strategien, Routinen oder auch bereichsspezifische Fähigkeiten beschreiben lassen“ (Klieme 2004, S. 10). In diese zweite Kategorie fällt auch die Handlungskompetenz, die sich auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes, z.B. eines Berufes, bezieht (vgl. Klieme 2004, S. 11).

## **2.6 Kompetenzmodelle – Kompetenzstufenmodelle**

Lt. Stachowiaks Definition ist ein Modell ein Abbild der Wirklichkeit für bestimmte Zwecke (vgl. Ickler 2012, S. 19). Modelle haben eine komplexitätsreduzierende Funktion und sollen dadurch ihre (möglichst empirisch erfassbaren) Zusammenhänge verdeutlichen (vgl. Brohm 2009, S. 56).

Theoretische Kompetenzmodelle werden aus zwei Überlegungen heraus konstruiert: Zum einen geht es um die Definition von Strukturen, zum anderen um die Charakterisierung von Niveaus. Bei Kompetenzstrukturmodellen wird der Frage nachgegangen, welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen in einem spezifischen Bereich differenzierbar sind. Die Fragestellung von Kompetenzniveaus ist, welche konkreten situativen Anforderungen Personen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigen können (vgl. Schott, Ghanbari 2008, S. 20 f.).

Die Festlegung von Kompetenzniveaus (Kompetenzstufen) findet sich auch bei den Bildungsstandards. Diese legen fest, welche Kompetenzen Schüler und Schülerinnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen (vgl. Dubs 2009, S. 47 f.).

Auch der Europäische Qualifikationsrahmen ist in seiner Funktionsweise ein Kompetenzstufenmodell. Damit soll ein gemeinsamer Bezugsrahmen zur Verbesserung der Transparenz von Qualifikationen geschaffen werden. Er besteht aus acht Referenzniveaus, die die Lernergebnisse beschreiben, die für die Erlangung der den einzelnen Niveaus entsprechenden Qualifikationen in allen Qualifikationssystemen erforderlich sind (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 3 und S. 12).

Das primäre Ziel von Kompetenzmodellen ist die Messbarkeit. Sie sollen ein Gefüge der Anforderungen beschreiben, deren Bewältigung erwartet wird und wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber liefern, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann (vgl. Reichenbach 2008, S. 41).

## **2.7 Handlungskompetenz – Berufliche Handlungskompetenz**

Die Beschreibungen von Handlungskompetenz und beruflicher Handlungskompetenz gehen auf Heinrich Roth zurück. Er brachte 1971 den Begriff in die pädagogische Psychologie ein. Handlungskompetenz ist die die Fähigkeit, in verschiedenen Kontexten verantwortlich – im Sinne von mündig – zu handeln. Erziehung zur Mündigkeit ist ein vorrangiges Erziehungsziel (vgl. Brohm 2009, S. 30). Diese Mündigkeit zeigt sich als Kompetenz für verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit<sup>4</sup>.

Auch heute wird Handlungskompetenz als ein Konstrukt verstanden, das sich aus einer Reihe von Teilkompetenzen zusammensetzt (vgl. Pfadenhauer 2010, S. 157). Sie bildet den Oberbegriff der zuvor beschriebenen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenzen. Durch das Zusammenspiel dieser Kompetenzen ist es möglich, zielgerichtet, aufgabengemäß, der Situation angemessen und verantwortungsbewusst gestellte Aufgaben erfolgreich zu erfüllen und Probleme zu lösen (vgl. [www.wirtschaftslexikon.gabler.de](http://www.wirtschaftslexikon.gabler.de), Handlungskompetenz).

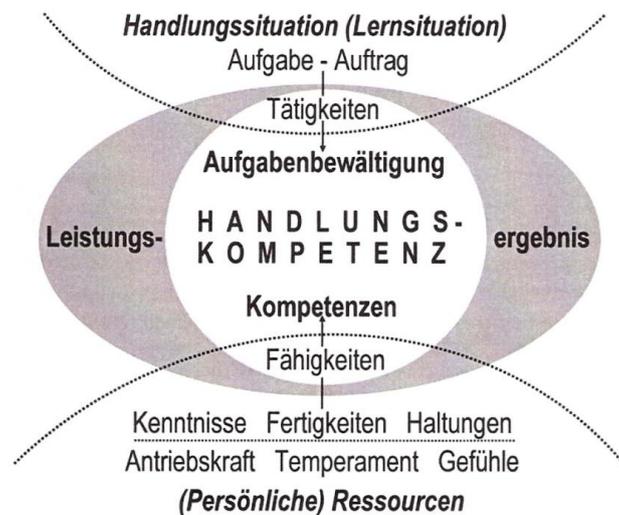
Das Handlungskompetenz-Modell hat sich in der beruflichen Bildung durchgesetzt (vgl. Brohm 2009, S. 30). Handlungskompetenzen beinhalten all jene kognitiven, motivationalen und sozialen Voraussetzungen, die zum erfolgreichen Lernen und Handeln notwendig sind. Das Modell verbindet intellektuelle Fähigkeiten, inhaltspezifisches Wissen, kognitive Fähigkeiten, bereichsspezifische Strategien, Routinen, persönliche Werteorientierung und soziales Verhalten zu einem System (vgl. Brohm 2009, S. 27).

---

<sup>4</sup> Vgl. S. 20 in dieser Arbeit

Berufliche Handlungskompetenz ist das Potenzial, berufliche Situationen denkend und handelnd zu bewältigen. Es enthält die Dimensionen Fachkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz und Humane Selbstkompetenz (Personalkompetenz) und äußert sich auf der Performanzebene als Verhalten im Form von Qualifikationen für anforderungsgerechtes und ganzheitliches Handeln (vgl. Reetz, 2010, S. 102).

Die Gesellschaft CH-Q definiert Handlungskompetenz als „Summe aller eingesetzten Kompetenzen zur Bewältigung/Lösung einer bestimmten Aufgabe, eines bestimmten Auftrags“ (Calonder Gerster et al. 2008, S. 48).



**Abb. 2: Definition der Handlungskompetenz (Calonder Gerster et al. 2008, S. 9)**

## 2.8 Erwerb von Kompetenzen

### 2.8.1 Formelles Lernen

Wissen wird auf verschiedene Arten angeeignet. Die allgemein am meisten akzeptierte Form ist die des formellen Lernens.

Damit ist zielgerichtetes und geplantes Lernen gemeint, das in anerkannten Bildungs- oder Ausbildungseinrichtungen stattfindet. Es ist in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung strukturiert und führt zur Zertifizierung (vgl. Wittwer 2003, S. 15; Europäische Kommission 2001, S. 33).

Livingstone (zitiert bei Straka) spricht in diesem Zusammenhang von organisierter Bildung, die formelle Schulbildung und Weiterbildung umfasst (vgl. Straka 2000, S. 23). Sie ist lt. Coombs vor allem dadurch gekennzeichnet, „dass sowohl die Auswahl der Inhalte, der Lehrziele und der Methoden, diese zu erreichen, als auch die Kontrolle und Beurteilung des

Gelernten in der Zuständigkeit der Professionals liegt, welche die Institutionen oder das System repräsentieren“ (Coombs zitiert bei Straka 2000, S. 24).

Wesentliches Merkmal des formellen Lernens ist die Zertifizierung von Abschlüssen. Diese Abschlüsse sind, wenn es sich bei der Zertifizierung um staatliche oder staatlich anerkannte Zertifikate handelt, zumeist mit Berechtigungen im Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem verbunden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 48).

### **2.8.2 Nicht-formales Lernen**

Nicht-formales Lernen findet nicht in Bildungseinrichtungen statt und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung, ist jedoch in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel im Gegensatz zum informellen Lernen systematisch und zielgerichtet (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 35). Als Beispiele können hier Fernlehrgänge, vor allem über das Internet angeführt werden. Unter den Begriff non-formelles Lernen fallen auch Lernbedingungen, die das formelle System erst ermöglicht, jedoch explizit nicht wahrnimmt, wie z.B. Peer Groups, deren Bildung das formelle Schulsystem mit seiner Organisation der Ausbildung in Jahrgangsstufen fördert. Sie erfüllen eine wichtige Rolle bei der Sozialisation der Heranwachsenden (vgl. Straka 2000, S. 26 f.).

### **2.8.3 Informelles Lernen**

Informelles Lernen lässt sich auch als eine „natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens bezeichnen, das sich sowohl bewusst als auch unbewusst im unmittelbaren Lebensvollzug der Individuen vollzieht“ (Stegemann 2008, S. 1). In allen Teilen der Welt, vor allem in Ländern, in denen der Zugang zu formellen Bildungseinrichtungen erschwert ist, spielt das informelle Lernen eine herausragende Rolle. Im UNESCO-Bericht über „Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme“ von 1972 wird der Anteil des informellen Lernens am gesamten menschlichen Lernen mit 70 Prozent beziffert (vgl. Tesch 2003, S. 16 f.).

Es gibt keine einheitliche Definition, was unter informellem Lernen zu verstehen ist. Trotzdem können einige Merkmale herausgearbeitet werden, durch die informelles Lernen charakterisiert ist: Es findet außerhalb von formalen Bildungseinrichtungen statt, ist erfahrungsbezogen, häufig nicht bewusst und wird vom formalen Bildungssystem nicht hinreichend wertgeschätzt und anerkannt. Die Ergebnisse des Lernens sind häufig nicht bekannt und nur schwer oder gar nicht verbalisierbar. Informelles Lernen ist in erster Linie kontextbezogen, auf die Lösung von aktuellen Problemen bzw. Aufgabenstellungen ausgerichtet und geschieht oft unzusammenhängend (vgl. Frank 2003, S. 175 f.).

Für die Europäische Kommission ist informelles Lernen ein solches, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit, d.h. außerschulisch, stattfindet, nicht strukturiert ist und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Es kann zielgerichtet sein, ist in den meisten Fällen jedoch beiläufig (vgl. Europäische Kommission 2001, S. 33).

Livingstone nennt als ein Schlüsselkriterium des informellen Lernens die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein als solche erkannt zu werden. Dadurch kann informelles Lernen von allen anderen Alltagsaktivitäten unterschieden werden (vgl. Straka 2000, S. 30 f.).

Dohmen (zitiert bei Stegemann) geht von einem sehr weit gefassten Verständnis informellen Lernens aus, er bezeichnet es als instrumentelles Ad-hoc-Lernen, das Erfahrungslernen, Alltagslernen, selbstgesteuertes Lernen sowie das Lernen im Arbeitsprozess mit einschließt (vgl. Stegemann 2008, S. 9).

Als Facetten des Kompetenzerwerbs werden folgende Formen informellen Lernens angeführt: informelles Lernen als implizites Lernen, als selbstgesteuertes Lernen, als Erfahrungslernen, als Lernen im sozialen Umfeld und als Lernen im Prozess der Arbeit (vgl. Stegemann 2008, S. 9 f.). Stegemann definiert informelles Lernen „als Sammelbegriff für sämtliche Formen und Ausprägungen selbstgesteuerten, impliziten und intentionalen, erfahrungsgeliteten und pragmatisch-instrumentellen Lernens, das sämtliche Lernprozesse, die sich außerhalb institutioneller Bildungseinrichtungen im unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhang (...) der Individuen vollziehen, umfasst“ (Stegemann 2008, S. 10).

Wissen veraltet in der heutigen Wissensgesellschaft immer schneller. Die Anforderungen werden immer komplexer. Verstärkte Durchdringung aller gesellschaftlichen Bereiche mit neuen Technologien, die Globalisierung der Wirtschaftsaktivitäten, die Veränderung von Arbeits- und Betriebsorganisation, die gesteigerten Möglichkeiten, sich Zugang zu Wissen und Informationen zu beschaffen, sowie die Ausdifferenzierung von Erwerbsbiografien und privaten Lebensläufen bedingen, dass Lernen eine immer zentralere Rolle spielt. Das gilt nicht nur im Rahmen institutionalisierter Bildungsgänge, sondern ist im zunehmenden Maße kurzfristig, problemorientiert und selbst organisiert (vgl. Wittwer 2003, S. 22; Schiersmann 2006, S. 7).

Informelles Lernen sollte daher nicht als zweitrangige Form des Lernens gelten, sondern als in seiner Eigenart genauso wichtig und notwendig wie formale Bildung (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 29).

Es kann dennoch aufgrund seiner Individualität und Kontextbezogenheit nur über Lernergebnisse, nicht jedoch über den Lernweg mit dem Lernen in formalen Bildungsgängen verglichen bzw. vergleichbar gemacht werden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 33).

Informelles Lernen kann bei der individuellen Kompetenzentwicklung vier wichtige Funktionen übernehmen: 1) Es ist Vehikel zur Entdeckung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen. 2) Es bietet die Möglichkeit, kurzfristig Fachwissen bzw. fachliches Können zu erwerben, das ad hoc zur Problemlösung erforderlich ist. 3) Es ist gleichsam das Medium zwischen den gesellschaftlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und dem Berufsweg der Individuen, und 4) es ermöglicht das situationsbezogene Handling von formal erworbenem Wissen und Können in neuen bzw. wechselnden Situationen (vgl. Wittwer 2003, S. 29).

Da Kompetenzen nur über die Performanz sichtbar werden, lässt sich vom Resultat her nicht mehr unterscheiden, in welchen Lernzusammenhängen (formell oder informell) diese Kompetenzen erworben wurden. Dadurch wird auch die Chancengleichheit erhöht (vgl. Erpenbeck 2003, S. 36).

#### **2.8.4 Lernen „en passant“ als Teil des informellen Lernens**

Das Lernen „en-passant“ wird auch implizites Lernen genannt. Es wird definiert als nicht-intentionales, unbewusstes und nicht verbalisierbares Lernen. Es entwickelt sich in Situationen, in denen es nicht primär auf den Kompetenzzuwachs ankommt, sondern auf das situative Agieren, auf das Erreichen bestimmter Ziele und das Lösen akuter Probleme. Den handelnden Personen ist nicht bewusst, dass sie lernen, sie können den impliziten Lernvorgang nachträglich nur schwer periodisch zuordnen bzw. identifizieren. Damit kann sich das Lernen „en passant“ mit dem Sozialisierungsbegriff<sup>5</sup> überschneiden (vgl. Gnahs 2007, S. 39 f.).

---

<sup>5</sup> Sozialisation: Prozess, „durch den Individuen im Umgang mit anderen Individuen, Gruppen und Organisationen sozial handlungsfähig werden, in dem sie Normen und Werte der Gesellschaft kennen lernen und teilweise verinnerlichen und zentrale Rollen (z.B. Geschlechts-, Alters- und Berufsrollen) spielen lernen“ (Feldmann zitiert bei Gnahs 2007, S. 33 f.).

## **2.8.5 Probleme informellen Lernens**

Die Stärken des informellen Lernens, spontan, nicht reglementiert und situationsbezogen zu sein, sind zugleich auch seine Schwächen, da diese Art von Lernen meistens ein zeitlich begrenztes Haltbarkeitsdatum und eine begrenzte Reichweite besitzt (vgl. Wittwer 2003, S. 30).

Damit das Wissen, das auf diese Art erworben wird, auch nachhaltig, d.h. längerfristig zur Verfügung steht bzw. auch auf andere Situationen transferiert werden kann, muss es aus dem Unbewussten heraustreten. Dies kann spontan erfolgen oder aber auch bewusst herbeigeführt werden, indem das eigene Arbeitshandeln gezielt reflektiert wird (vgl. Wittwer 2003, S. 32).

Der Wissenserwerb kann durch Einräumen von Zeit und Gelegenheiten zum Lernen, durch kritisches Prüfen der äußeren und inneren Umgebungsbedingungen, durch Erhöhung von Bewusstsein und Aufmerksamkeit, Bereitschaft zur Induktion, durch Fähigkeiten zur Reflexion und Zusammenarbeit sowie durch Vertrauen gefördert werden (vgl. Straka 2000, S. 29).

## **2.8.6 Bewusstes – unbewusstes Lernen**

Lernen kann bewusst oder unbewusst (implizit) erfolgen. Bewusstes Lernen erfolgt mit Lernabsicht und umfasst Lernmotivation oder Lerninteresse. Unbewusstes Lernen ist ein nicht bemerktes Beiprodukt des Handelns (vgl. Straka 2003, S. 251 f.) und wird den Individuen – wenn überhaupt – erst mit zeitlicher Verzögerung bewusst. Der Lernprozess findet unreflektiert statt. Ein „Aha-Erlebnis“ führt oft zur Erkenntnis, dass etwas gelernt wurde (vgl. Wittwer 2003, S. 15). Die Resultate des impliziten Lernens, nämlich der Erwerb eines impliziten Wissens, zeigen sich in der Performanz einer Person und lassen sich nur bedingt in Worte fassen (vgl. Stegemann 2008, S. 15).

An dieser Stelle soll noch einmal die Wichtigkeit des informellen Lernens hervorgehoben werden, auch im Hinblick auf die mögliche Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen. In ihrem „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ fordert die Europäische Kommission, dass jeder einzelne die Möglichkeit haben muss, „grundlegende fachliche und berufliche Fähigkeiten anerkennen zu lassen, unabhängig davon, ob er eine Ausbildung mit Abschlußdiplom [sic!] durchläuft bzw. sich eine Praxis (...) aneignet. Jeder müsste auf Wunsch über einen persönlichen Kompetenzausweis verfügen können, auf dem die so validierten Fachkenntnisse vermerkt wären“ (Europäische Union 1995, S. 29).

## 2.9 Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb

Generell gibt es – wie für jeden Erwerb von Wissen – auch für den Erwerb von Kompetenzen förderliche und hinderliche Bedingungen. Voraussetzungen beim Lernenden selbst sind physische Voraussetzungen, die Begabung, persönliche Dispositionen, Motivation, Emotion/emotionale Besetztheit des Lerngegenstandes, Vorwissen/vorhandene Fähigkeiten und Erfahrungen sowie auch Platz zum Lernen, persönliche Unterstützung durch Verwandte und Freunde (vgl. Gnahs 2007, S. 48 f.). Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen, das Erfahrungspotenzial der Arbeit, wie z.B. Handlungsspielraum, Variabilität und Komplexität der Anforderungen sowie Kooperationsmöglichkeiten und soziale Unterstützung durch z.B. Mentoren sind weitere Bedingungen, die den Erwerb von Kompetenzen begünstigen. Aber auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und Feedback sind wichtige Komponenten (vgl. Hertel 2009, S. 51 f.).

Kompetenzen werden als Selbstorganisationsdispositionen bezeichnet<sup>6</sup>. Am bedeutsamsten ist die Fähigkeit zum kontinuierlichen (vgl. Heyse 2007, S. 11) und zum selbstorganisierten/selbstgesteuerten Lernen, welche die entscheidende Basis für die Entwicklung von Kompetenzen bilden (vgl. Mörth, Söller 2005, S. 90).

Dabei sind nicht nur verschiedene Methoden gefragt, mit deren Hilfe Inhalte selbst erarbeitet werden können, vielmehr geht es um das immer wieder neue In-Gang-Setzen, Steuern und Auswerten eigener Lernprozesse (vgl. Arnold, Pätzold 2003, S. 113).

Fachkompetenz, Methodenkompetenz, personale Kompetenz und emotionale Kompetenz sind jene Kompetenzen, die für selbstgesteuertes Lernen von großer Bedeutung sind. Personen mit einem hohen Grad an Selbststeuerung zeigen in diesen Bereichen signifikante Unterschiede im Vergleich zu Personen mit einem geringeren Grad an Selbststeuerung. Das verdeutlicht die Aussage, wonach selbstgesteuertes Lernen dann zu guten Resultaten führt, wenn anschlussfähiges Vorwissen vorhanden ist (vgl. Arnold, Gómez Tutor 2006, S. 58).

Untersuchungen zur Selbstlernkompetenz haben gezeigt, dass vor allem diejenigen bereit und in der Lage sind, auch außerhalb von Institutionen zu lernen, die bereits über ein hohes Maß an Selbstlernkompetenz verfügen. Informelle Weiterbildungsangebote werden in ähnlicher Weise genutzt wie traditionelle Weiterbildung; Lernende mit höheren Bildungsabschlüssen sind auch hier stark überrepräsentiert (vgl. Arnold, Pätzold 2003, S. 110 f.).

---

<sup>6</sup> Vgl. S. 11 in dieser Arbeit

## **2.10 Kompetenzmessung, Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung informell erworbener Kompetenzen**

Durch die zunehmende Globalisierung und Vernetzung der Wirtschaft und die dadurch steigende Mobilität der Arbeitnehmer ist es notwendig, Ausbildungen einzelner Länder miteinander vergleichbar zu machen und die Kompetenzen, die ein Individuum im Laufe seines Lebens erwirbt, unabhängig von der Art ihres Erwerbs zu dokumentieren. Auch europapolitisch wird der individuellen Kompetenzentwicklung und deren Durchlässigkeit, Transparenz und Vergleichbarkeit im Hinblick auf die Förderung der europäischen Wettbewerbsfähigkeit große Bedeutung beigemessen (vgl. Bohlinger 2010, S. 37 f.). Durch die Entwicklung des Europäischen Qualifikationsrahmens<sup>7</sup> orientieren sich auch immer mehr nationale Einrichtungen an Lernergebnissen und Kompetenzen (vgl. Annen 2010, S. 209).

In Österreich ist der Ausbau der Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungseinrichtungen ein erklärtes Ziel der Bildungspolitik. Durch die 1997 eingeführte Berufsreifeprüfung können Personen mit Lehr- oder anderen beruflichen Abschlüssen die Zugangsberechtigung zu einer Fachhochschule oder Universität erlangen. In diesem Ansatz ist das im Berufsleben erworbene Praxiswissen, ergänzt um Allgemeinbildung, rein schulischem, theoriebezogenem Wissen formal gleichgestellt (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 111).

Die Grundlage einer vergleichenden Beurteilung und Zertifizierung von auf formalen wie informellen Wegen erworbenen beruflichen Kenntnissen und Fertigkeiten bildet die berufliche Kompetenz, zu der formelle und informelle Lernprozesse beitragen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 7).

### **2.10.1 Kompetenzmessung**

In der Regel wird unter einer Messung die Zuordnung von Zahlenwerten und numerischen Verfahren zu empirischen Größen und Vorgängen verstanden. Dazu muss ein Größenbereich charakterisiert werden, dessen Elemente und Relationen arithmetisiert werden sollen. Dabei lassen sich verschiedene Messskalen unterscheiden, z.B. Ordinalskalen, Intervallskalen, Verhältnisskalen. Viele Hypothesen zum

---

<sup>7</sup> Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR) „ist ein gemeinsamer Referenzrahmen, der die Qualifikationssysteme verschiedener Länder miteinander verknüpft (...), um Qualifikationen über Länder- und Systemgrenzen hinweg in Europa verständlicher zu machen“ (Europäische Kommission 2008, S. 3). Er ist in acht Niveaus gegliedert, die durch eine Reihe von Deskriptoren definiert sind, die die Lernergebnisse des jeweiligen Niveaus beschreiben (vgl. Europäische Kommission 2008, S. 12).

Kompetenzverständnis und zur Kompetenzentwicklung lassen sich heute nur qualitativ formulieren oder beschreiben. Deshalb gibt es sehr unterschiedliche Verfahren: quantitative Messungen (z.B. bei Kompetenztests), qualitative Charakterisierungen (z.B. bei Kompetenzpässen), komparative Beschreibungen (z.B. bei Kompetenzbiografien), simulative Abbildungen (z.B. bei Flugsimulatoren) oder beobachtende Erfassungen (z.B. bei Arbeitsproben) (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXX). Im Regelfall liegt das Schwergewicht auf qualitativen und vergleichenden Formen (vgl. Erpenbeck 2006, S. 11).

Kaufhold definiert vier Aspekte, die bei der Erfassung von Kompetenz zu berücksichtigen sind: 1) Es ist eine Klärung der zugrunde liegenden Auffassung von Kompetenz sowie des mit der Erfassung verfolgten Ziels erforderlich. 2) Kompetenz ist nur über das Handeln zu erschließen. 3) Es besteht ein Zusammenhang zwischen Situation und Kompetenz, der sich im Handeln niederschlägt, d.h. mit der Situation wird bestimmt, welche Kompetenz sichtbar und somit erfassbar wird. Für zuverlässige und umfassende Aussagen bezüglich der Kompetenz einer Person ist daher eine Kompetenzerfassung in verschiedenen Situationen erforderlich. 4) Kompetenz ist entwickel- und veränderbar, was eine Erfassung zu verschiedenen Zeitpunkten erforderlich macht (vgl. Kaufhold 2006, S. 41).

Grundsätzlich ist die Erfassung von Kompetenz immer mit bestimmten Annahmen verbunden. Diese Annahmen zeigen gleichzeitig auch die Begrenztheit der jeweiligen Verfahren auf. Die erfasste Kompetenz ist daher nicht grundsätzlich gültig. Sie ist an die mit den Kompetenzmessverfahren verbundenen Prämissen geknüpft (vgl. Kaufhold 2006, S. 235).

## **2.10.2 Messinstrumente – Erhebungsmethoden**

### Befragung

Die Befragung kann in schriftlicher (Fragebögen) oder mündlicher Form (Interviews) erfolgen.

Die schriftliche Befragung wird von den Befragten üblicherweise als anonym erlebt, was sich positiv auf die Bereitschaft zur wahrheitsgetreuen Beantwortung auswirken kann. Sie eignet sich in erster Linie für die Befragung von homogenen Gruppen. Im Rahmen der Kompetenzerfassung werden schriftliche Befragungen in Form von Selbstbeurteilungen verwendet, um Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen oder individuelle Handlungsweisen in bestimmten Situationen zu erfassen (vgl. Kaufhold 2006, S. 130).

Bei der mündlichen Befragung sind im Zusammenhang mit Kompetenzerfassung vor allem die narrativen Interviews und biografische Befragungen von Bedeutung. Biografische

Verfahren beruhen auf der Annahme, dass Fakten aus der Vergangenheit und Gegenwart einer Person Aufschluss über deren künftiges Verhalten bzw. Handeln geben, da sich in ihnen zeitlich stabile Merkmale einer Person widerspiegeln. Bei narrativen Interviews sollen durch das freie Erzählen subjektive Bedeutungsstrukturen zum Vorschein kommen, die deutliche Hinweise auf die Kompetenz einer Person geben können (vgl. Kaufhold 2006, S. 130 ff.).

### Beobachtung

Die Beobachtung beruht auf der Annahme, dass Handlungsweisen nur über Beobachten erschließbar sind. Mithilfe von Beobachtungen sollen Aussagen über die tatsächlichen Abläufe von Handlungsprozessen ermittelt werden. Das Handeln der Person kann ohne Umwege über Dritte oder über Selbstbeschreibungen durch die beobachtende Person erfasst werden. Ein Beobachtungsprozess ist jedoch nur auf bestimmte Teile eines komplexen Handlungsprozesses fokussiert und damit sehr spezifisch. Dem Beobachter/der Beobachterin kommt eine bedeutende Rolle zu. Subjektive Einflüsse des Beobachters/der Beobachterin, wie z.B. die selektive Wahrnehmung, sind so gering wie möglich zu halten (vgl. Kaufhold 2006, S. 132 f.).

### Tests

Bei den Tests, die bei der Kompetenzerfassung eingesetzt werden, kommen Erhebungsmethoden zum Einsatz, die ihren Ursprung in der psychologischen Forschung haben. Bei diesen Tests handelt es sich um standardisierte Verfahren zur Messung individueller Verhaltensmerkmale, aus dem Schlüsse auf Eigenschaften der betreffenden Person oder auf ihr Verhalten in anderen Situationen gezogen werden können (vgl. Kaufhold 2006, S. 134).

Leistungstests beziehen sich stärker auf die kognitiven Aspekte und messen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Personen. Sie beinhalten Aufgaben, die objektiv mit „richtig“ oder „falsch“ beantwortet werden können, sodass damit ein Beurteilungsmaßstab vorliegt. Zu den Leistungstests zählen Intelligenztests, allgemeine Leistungstests sowie spezielle Funktionsprüfungstests (vgl. Kaufhold 2006, S. 134).

Persönlichkeitstests erfassen nicht-leistungsmäßige Eigenschaften. Im Vordergrund stehen Charaktermerkmale einer Person, wie z.B. Eigenschaften, Motive, Einstellungen, Werthaltungen sowie die psychische Gesundheit. Diese Tests sollen Aussagen über das Verhalten einer Person unter bestimmten Umständen ermöglichen, in welcher Weise sie ihre Kompetenz anwenden wird bzw. in welchen Situationen sie Kompetenz entwickeln wird. Zu

dieser Gruppe gehören auch situative Tests, bei denen eine Person mit einer Situation aus dem beruflichen Alltag konfrontiert und aufgefordert wird, zu schildern, wie sie in dieser bestimmten Situation handeln würde bzw. welches Handeln aus ihrer Sicht das richtige wäre (vgl. Kaufhold 2006, S. 135).

### Arbeitsproben

Bei Arbeitsproben werden wichtige Ausschnitte der Arbeitstätigkeit simuliert und das Verhalten der Probanden in diesen Situationen sowie das Arbeitsergebnis einer systematischen Beobachtung und Bewertung unterzogen. Es wird untersucht, wie gut die Person reale Arbeitsaufträge aus dem beruflichen Alltag bewältigen kann. Bei der Kompetenzerfassung können Arbeitsproben dazu eingesetzt werden, isolierte Realitätsausschnitte abzubilden und die dafür erforderlich klar definierte Kompetenz zu analysieren. Für eine umfassende ganzheitliche Kompetenzbetrachtung sind aber weitere Verfahren heranzuziehen (vgl. Kaufhold 2006, 136 f.).

### **2.10.3 Beurteilungsformen**

Jeder Beurteilungsprozess erfolgt immer aufgrund einer individuellen Wahrnehmung. Bestimmte Informationen können als besonders und andere als weniger bedeutsam eingestuft werden. Informationen können auch gänzlich unberücksichtigt bleiben (vgl. Kaufhold 2006, S. 127).

Bei der Fremdbeurteilung wird das Handeln durch eine oder mehrere andere Person(en) in ausgewählten Situationen beurteilt. Fremdbeurteilungen sind daher auf einen kleinen Ausschnitt beschränkt, weil die Beurteiler und Beurteilerinnen nur in diesem bestimmten Ausschnitt mit der zu beurteilenden Person zusammentreffen (vgl. Kaufhold 2006, S. 128).

Selbstbeurteilung: Hierbei wird die Person aufgefordert, ihr Handeln selbst zu beurteilen. Dies geschieht bei der Kompetenzerfassung unter der Prämisse, dass eine Person ihr Handeln selbst am besten einschätzen und beurteilen kann. Im Gegensatz zu Fremdbeurteilungen müssen sich Selbstbeurteilungen stärker mit Akzeptanz- und Qualitätskritiken auseinandersetzen. Gerade aber durch die Selbstbeurteilung kann die persönliche Entwicklung gefördert werden, indem z.B. auch eigene Schwächen bewusst gemacht und Entwicklungschancen aufgezeigt werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 128 f.)

### **2.10.4 Qualitätskriterien**

Auch für Kompetenzmessverfahren gelten die klassischen Gütekriterien der Testtheorie: Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Wettstein 2003, S. 160; Kaufhold 2006, S. 139 ff.).

Neben diesen Kriterien spielt die Akzeptanz eine wichtige Rolle. Für die Akzeptanz eines Verfahrens ist dessen Transparenz von grundlegender Bedeutung. Die beste Methode kann sich nicht durchsetzen, wenn sie von den Beteiligten nicht akzeptiert wird (vgl. Wettstein 2003, S. 160).

Ökonomie – Grundsätzlich sollte ein ökonomisches Verfahren leicht und einfach anzuwenden sein und der mit dem Ergebnis verbundene Nutzen den dazu erforderlichen Aufwand nicht überschreiten (vgl. Kaufhold 2006, S. 143). Die Beobachtung ist z.B. für die Kompetenzerfassung eine geeignete Methode, da sie direkt am Handeln der Personen ansetzt, allerdings ist sie auch sehr zeit- und kostenintensiv (vgl. Kaufhold 2006, S. 133).

Auch die Fairness sollte gewährleistet sein. Sie ist dann gegeben, wenn alle Personen die gleiche Chance haben, das Verfahren ausreichend transparent ist und eine Rückmeldung der Ergebnisse erfolgt. Fairness ist auch bei der Auswertung ein wesentliches Kriterium. Die Personen sind nach dem gleichen Maßstab zu beurteilen, die Auswertung sollte vollständig sein und sowohl alle negativen als auch alle positiven Aspekte beinhalten (vgl. Kaufhold 2006, S. 142).

### **2.10.5 Fehlerquellen und Grenzen**

Der Vorteil quantitativer Verfahren liegt in der durch die größere Stichprobe bedingten besseren Generalisierbarkeit der gewonnenen Ergebnisse; qualitative Verfahren ermöglichen eine genauere Betrachtung. Sie geben zusätzliche Hinweise auf Aspekte, die im Rahmen quantitativer Erhebungen nicht erfasst werden können (vgl. Mertens 2008, S. 21 f.).

Selbsteinschätzungen unterliegen der Gefahr des „understatements“ oder als Gegenteil, der Selbstüberschätzung. Die Selbsteinschätzung sagt nichts darüber aus, ob jemand tatsächlich kompetent ist, sondern, ob er sich für kompetent hält (vgl. Mertens 2008, S. 22). Ein weiteres Problem ist das der sozialen Erwünschtheit – Personen antworten so, wie sie denken, dass es von ihnen erwartet wird. Auch Zustimmungstendenzen sowie die Bevorzugung extremer oder mittlerer Antwortkategorien können als mögliche Fehlerquellen genannt werden (vgl. Kaufhold 2006, S. 129).

Jeder Beurteilungsprozess erfolgt immer aufgrund der individuellen Wahrnehmung. Bestimmte Informationen können als bedeutsam, andere als weniger bedeutsam eingestuft werden. Entscheidend für die Wahrnehmungsselektion ist, nach welchen Kriterien zwischen wichtigen und unwichtigen Informationen unterschieden wird, damit eine Person von verschiedenen Beurteilern und Beurteilerinnen nicht unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. Kaufhold 2006, S. 127).

Die Ergebnisse können bedingt durch die Wahrnehmung der beurteilenden Personen, des Umfeldes, durch unterschiedliche Probandengruppen, die Trainerperformanz und die Operationalisierung der Konstrukte beeinflusst werden (vgl. Mertens 2008, S. 23).

Bei subjektiven Wahrnehmungsverzerrungen können Ähnlichkeitseffekte, das Übertragen von Ergebnissen aus einem Bereich auch auf andere und der Halo-Effekt<sup>8</sup> potenzielle Fehlerquellen sein. Auch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder ein bestimmtes Detail im Aussehen kann stereotype Wahrnehmungsmuster aktivieren. Beim Beurteiler/bei der Beurteilerin können sich durch Vorerfahrungen individuelle Bewertungsroutinen herauskristallisieren. Daneben hat die Prüfungsreihenfolge erheblichen Einfluss auf die Bewertung (primacy-recency-effect). Schließlich liegt eine Fehlerquelle auch in den unbewusst gesendeten Signalen der Bewertenden, die durch ihr Verhalten Verlauf und Ergebnis der Prüfung beeinflussen (vgl. Mertens 2008, S. 23 f.). Ebenso können Vorinformationen durch Dritte Auswirkungen auf das Ergebnis haben (vgl. Kaufhold 2006, S. 128).

### **2.10.6 Verfahren zur Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung**

Aufgrund der Komplexität des Kompetenzkonstruktes gibt es kaum ein Verfahren, das alle Elemente der Kompetenz erfasst. Die Mehrheit der Verfahren erfasst jeweils nur bestimmte Teile. Für eine umfassende und aussagekräftige Kompetenzerfassung sind mehrere Erfassungen (verschiedene Situationen, verschiedene Zeitpunkte) mit verschiedenen Verfahren (Erfassung unterschiedlicher Kompetenzelemente) erforderlich. Dies ist in der Praxis jedoch nur schwer realisierbar (vgl. Kaufhold 2006, S. 236).

#### Verfahren mit Anerkennungsfunktion

Als Anerkennung wird der Erwerb von Berechtigungen im Bildungs- oder Berufssystem verstanden. Auch informell erworbene Kompetenzen sollen mit ihrer formalen Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt oder im formalen Bildungswesen geltend gemacht werden können (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 132 f.).

Auf europäischer Ebene lässt sich das European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) im Hochschulbereich zu den Verfahren mit Anerkennungsfunktion zuordnen. Es kann als summatives und anforderungsorientiertes Verfahren der Fremdbeurteilung

---

<sup>8</sup> Halo-Effekt: „Störeffekt bei der Einstellungs- und Imagemessung. Die Versuchspersonen lassen sich bei ihrer Einschätzung verschiedener Produkte von übergeordneten Sachverhalten bzw. einem bereits gebildeten Qualitätsurteil (...) bzw. von der Beantwortung vorher gestellter Fragen (Ausstrahlungseffekte) leiten“ (www.wirtschaftslexikon.gabler.de, Halo-Effekt).

charakterisiert werden und dient der Akkumulation von Leistungspunkten, aber auch dem Credit-Transfer beim Austausch von Studierenden im Rahmen der Austauschprogramme (vgl. Annen 2010, S. 210 f.).

#### Verfahren mit Zertifizierungsfunktion

Bei diesen Verfahren steht die Fremdbeurteilung im Vordergrund, es gibt eine starke Bindung an die formale Bildung. Bevorzugte Methoden sind Test- und Prüfverfahren (vgl. Annen 2010, S. 206).

Als Beispiele können der European Business Competence\* Licence (EBC\*L) und das englische Bewertungssystem der National Vocational Qualifications (NVQs) genannt werden (vgl. Annen 2010, S. 213).

#### Verfahren mit Identifizierungsfunktion

Im Mittelpunkt dieser Verfahren stehen die Identifizierung und Sichtbarmachung von Kompetenzen, die Unterstützung bei beruflicher (Um-)Orientierung, die Stärkung des Selbstbewusstseins der Lernenden und ihre individuelle und gesellschaftliche Würdigung (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 132). Sie fördern eine Aufwertung informell erworbener Kompetenzen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 90).

Zu dieser Kategorie zählen Verfahren der verschiedenen Portfolio-Initiativen. In der Regel wird bei der Beurteilung der Kompetenzen bei diesen Verfahren eine Fremdbewertung durch eine Selbsteinschätzung der betreffenden Person ergänzt oder auch ersetzt (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 132).

Das in dieser Arbeit untersuchte Kompetenzprofil-Programm der Gesellschaft CH-Q fällt ebenfalls in diese Kategorie. Eine detaillierte Beschreibung erfolgt im vierten Kapitel.

Neben diesen drei großen Einteilungen der Verfahren gibt es auch noch die de facto Anerkennung von Kompetenzen am Arbeitsmarkt etwa durch die Berücksichtigung der Berufserfahrung oder die Beachtung von Arbeitszeugnissen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 11). Zertifikate der Bildungseinrichtungen dienen der Orientierung, das eigentliche Kriterium sind die prospektiven Kompetenzen von Bewerbern/Bewerberinnen, die deren berufliche Handlungsfähigkeit sicherstellen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 17).

### **2.10.7 Gründe für die Anerkennung, Zertifizierung und Identifizierung**

Berufliche Kompetenzen, die am Arbeitsplatz, in der Freizeit oder in Kursen der Anpassungsweiterbildung erworben wurden, können zwar am Arbeitsplatz genutzt werden,

sie öffnen in der Regel jedoch nicht den Zugang zu formalisierten Bildungsgängen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 18).

Patchwork-Laufbahnen nehmen zu. Sie können zu gescheiterten Bildungskarrieren führen, wenn nicht eine Öffnung der Anerkennung erfolgt. Auch im Hinblick auf Migranten/Migrantinnen, die ihre Qualifikationen nicht zur Anwendung bringen können, ist eine Öffnung wünschenswert. Ein weiteres Argument für die Anerkennung ist die Nichtvorhersehbarkeit neuer Qualifikationsanforderungen, vor allem in einer wissensbasierten Volkswirtschaft – informelles Lernen kann schneller auf geänderte Anforderungen reagieren. Disparitäten zur aktuellen Qualifikationsnachfrage können jedoch nur dann durch informelles Lernen kompensiert werden, wenn die Ergebnisse verlässlicher und in mit den Ergebnissen in den Zertifikaten der Erstausbildung kompatibler Weise nachgewiesen werden können (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 18 f.).

Ein weiterer Grund für einen Bedeutungszuwachs von Kompetenzerfassung und -bewertung liegt in dem Bestreben, Kompetenzen, die im Familienbereich erworben wurden, sichtbar zu machen und anzuerkennen mit den Zielen, die Diskriminierung von familientätigen Personen abzubauen, die Anstellungs- und Aufstiegschancen insbesondere von Frauen zu erhöhen und durch eine Aufwertung der Familien- und Hausarbeit auch mehr Männer zu motivieren, diese Arbeiten verantwortungsvoll zu übernehmen (vgl. Käßlinger 2007, S. 31).

Mögliche persönliche Beweggründe, sich für ein Verfahren mit Identifizierungsfunktion zu entscheiden, können die Bestimmung des persönlichen Standortes sowie die Klärung des eigenen Kompetenzspektrums sein. So können Neuorientierung und Weiterentwicklungen leichter geplant werden. Außerdem kann diese individuelle Bewusstmachung der eigenen Kompetenzen Voraussetzung für weiterführende Anerkennungen sein (vgl. Stegemann 2008, S. 45).

Erfahrungen zeigen auch, dass die begleitende Erarbeitung einer individuellen Kompetenzbilanz das Selbstbewusstsein stärkt und die Nutzer dialogfähig gegenüber potenziellen Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen macht. Der Prozess schärft ihr Bewusstsein für persönliche Stärken und kann zum lebenslangen Lernen motivieren – auch im Hinblick auf eine mögliche berufliche oder persönliche (Neu-)Orientierung (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 91 f.).

### **2.10.8 Problematik der Erfassung und Bewertung**

Ein Problem bei der Erfassung und Bewertung von informell erworbenen Kompetenzen ist der Kompetenzbegriff selbst (vgl. Kaufhold 2006, S. 41). Wie bereits im ersten Teil dieses

Kapitels dargestellt, ist der Kompetenzbegriff weder ausreichend beschrieben noch genügend theoretisch fundiert.

Diese fehlende Grundlage führt vor allem zu einer nur schwer überschaubaren Vielfalt unterschiedlicher Ansätze zur Erfassung und Bewertung (vgl. Münk et al. 2010, S. 12). Aufgrund dieser Vielfalt an unterschiedlichen Definitionen ist es immer erforderlich, klarzustellen, was im Zusammenhang mit dem jeweiligen Verfahren unter Kompetenz verstanden wird (vgl. Kaufhold 2006, S. 41).

Kompetenzen werden zudem nur in jeweiligen Handlungssituationen sichtbar. Werden Kompetenzen formal erworben, wird mit dem Zertifikat auch der Lernweg dokumentiert<sup>9</sup>, beim informellen Lernen ist dieser Lernweg nicht sichtbar. Dass etwas gelernt wurde, lässt sich nur über die Lernergebnisse vergleichbar machen (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 7).

Eine nur einmalige Erfassung von Kompetenzen hat den Mangel einer Momentaufnahme, die keine Auskunft darüber geben kann, ob einer erfolgreichen Handlung tatsächlich eine stabile und übertragbare Kompetenz zugrunde liegt. Um bei der Kompetenzmessung die Bewältigung von Anforderungen über einen längeren Zeitraum dokumentieren zu können und um zu verlässlichen Ergebnissen zu gelangen, müssen verschiedene Verfahren herangezogen werden (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 143).

Bei jedem Messen, Charakterisieren, Beschreiben und Diagnostizieren von Kompetenzen steht der Messende/die Messende dem anderen Menschen kommunikativ gegenüber. Das Urteil kann durch sog. Randbedingungen (zeitlich, räumlich, sozial, emotional-affektiv) beeinflusst werden. Der Messende/die Messende kann vom äußeren Verhalten des zu beobachtenden Menschen auf sein inneres Verhalten schließen und versuchen, dieses auf Merkmale, Eigenschaften, Fertigkeiten, Eignungen, Qualifikationen oder Kompetenzen zurückzuführen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXXII). Durch die enge Verflechtung von Beobachter/Beobachterin und Beobachtungsgegenstand (die zu beobachtende Person) ist eine objektive Bewertung unmöglich. Viele Kompetenzmessverfahren thematisieren, dass menschliche Komplexität, Intentionalität und Selbstorganisation nicht mit klassischen „mechanistischen“ Verfahren gemessen werden können und billigen subjektiven Selbst- und Fremdeinschätzungen gleiches Gewicht zu (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XXVII).

Mit dem Wandel der Arbeitswelt ändern sich berufliche Anforderungen rasch. Diese Änderungen können auch zu einer Entwertung beruflicher Kompetenzen führen. Doch trotz

---

<sup>9</sup> Vgl. S. 29 in dieser Arbeit

sinkender Halbwertszeit beruflichen Wissens wird gerade in Ansätze, Verfahren und Methoden der Messung beruflicher Kompetenzen sehr viel Zeit investiert (vgl. Fischer 2010, S. 247).

## **2.11 Zusammenfassung**

Kompetenzen werden in den verschiedenen Wissenschaften und in der Praxis unterschiedlich definiert. Erpenbeck und von Rosenstiel sehen Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen, durch die Menschen in offenen und unsicheren Situationen handlungsfähig werden. Kompetenzen sind als solche nicht direkt sichtbar, sie zeigen sich erst in der Performanz, der ausgeführten Handlung.

Wesentliche Beiträge zur Entwicklung des Kompetenzbegriffs kamen von Robert W. White und David C. McClelland. Noam Chomsky prägte den Begriff der linguistischen Kompetenz. Auf ihn geht die Unterteilung in Kompetenz als grundlegende Basis und Performanz als Sichtbarwerden dieser Kompetenz in Handlungen zurück. Heinrich Roth prägte den Begriff der Handlungskompetenz.

Kompetenzen werden am häufigsten in Fach-, Methoden-, Sozial- und personale Kompetenzen gegliedert. Eine zweite gängige Einteilung ist die in Spezial- und Schlüsselkompetenzen.

Kompetenzen können formell, nicht-formal und informell erworben werden. Den informell erworbenen Kompetenzen kommt immer mehr Bedeutung zu, auch im Zuge der Globalisierung und Vernetzung der Wirtschaft.

Wesentlichste Voraussetzung für den Kompetenzerwerb ist die Fähigkeit zum kontinuierlichen und selbstorganisierten Lernen.

Erworbene Kompetenzen können auf verschiedene Weise dokumentiert werden. Bei den Verfahren zur Anerkennung steht die formale Anerkennung auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungswesen im Vordergrund, auch die Verfahren mit Zertifizierungsfunktion sind stark an die formale Bildung gebunden.

Bei den Verfahren mit Identifizierungsfunktion liegt das Augenmerk hauptsächlich im Sichtbarmachen von Kompetenzen als Unterstützung im Beruf, als Stärkung des Selbstbewusstseins und in der Aufwertung informell erworbener Kompetenzen. Das Kompetenzmanagement nach CH-Q zählt zu diesen Verfahren.

## **3 Das Selbst – Selbstkonzept und Selbstwertgefühl**

### **3.1 Definitionen**

Das Selbst kann als psychologischer Aspekt der eigenen Person verstanden werden. Es steuert die Verarbeitung selbstbezogener Informationen und beeinflusst den Umgang der eigenen Person mit Misserfolgen und Rückschlägen (vgl. Schütz 2003, S. 3).

Im Lexikon der Psychologie wird das Selbst als Kern der Identität eines Menschen beschrieben (vgl. Cohen 1997, S. 269).

Beim Selbst wird zwischen einer deskriptiven und einer evaluativen Komponente unterschieden. Das deskriptive Element wird als Selbstkonzept einer Person bezeichnet, der evaluative Teil als Selbstwertgefühl (vgl. Schütz 2003, S. 4). Auf diese beiden Begriffe wird im Laufe dieses Abschnittes noch näher eingegangen.

#### **3.1.1 Individuum – Person**

Ein Individuum oder eine Person ist ein Einzelner, der von anderen Einzelnen, von Gruppen oder Kollektiven abgegrenzt werden kann in Bezug auf seinen Körper, sein Verhalten und sein Erleben (vgl. Mummendey 1995, S. 54).

#### **3.1.2 Persönlichkeit**

Der Begriff Persönlichkeit stammt vom lateinischen Wort „persona“ ab. Damit wurden ursprünglich die Masken bezeichnet, die im antiken griechischen Theater von den Schauspielern und Schauspielerinnen getragen wurden, um das Wesen ihrer jeweiligen Rolle typisieren zu können. Mit dieser Bezeichnung von Persönlichkeit als Maske wird ausgedrückt, dass die Persönlichkeit das öffentliche, der Außenwelt dargebotene Bild eines Menschen darstellt. Sie repräsentiert bestimmte Eigenschaften eines Menschen, die von anderen wahrgenommen werden können bzw. wahrgenommen werden sollen (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 12).

In der Psychologie wird Persönlichkeit überwiegend als ein theoretisches Konstrukt im Sinne eines unterschiedlich definierten Systems individueller Prägungen in den seelischen Strukturen und Verhaltensweisen eines Menschen verstanden (vgl. Brockhaus 1991, S. 705). Es geht um jene Merkmale des Menschen, die konsistente Muster des Fühlens, Denkens und Verhaltens ausmachen (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 14). Der Begriff zielt darauf, diese Merkmale objektiv darzustellen (vgl. Mummendey 1995, S. 54).

Mit dem Begriff der Persönlichkeit werden nur stabile Persönlichkeitsmerkmale beschrieben, die variablen und veränderbaren Aspekte der Person finden darin keine Deckung (vgl. Schachinger 2005, S. 25).

### **3.1.3 Eigenschaften**

Im Wörterbuch der Psychologie werden Eigenschaften als abstrakt gefasste Bestimmungsmerkmale erklärt, aufgrund derer ein bestimmter Gegenstand einer Klasse zugeordnet werden kann. Es wird dabei zwischen Wesenseigenschaften und Eigenschaften, die sich auf das äußere Erscheinungsbild beziehen, unterschieden. In der Persönlichkeitspsychologie sind Eigenschaften Dispositionen, welche überdauernden gleichförmigen Verhaltensweisen zugrunde liegen und die es erlauben, Erwachsene aus derselben Kultur dem Grad der Ausprägung von Eigenschaften entsprechend voneinander zu unterscheiden (vgl. Fröhlich 2008, S. 150).

Im Allgemeinen handelt es sich bei Eigenschaften um eine Charakterisierung einer Person, die über Selbstaussagen der Person hinausgeht und die in diesem Sinne objektiv auf der Grundlage von unabhängigen Quellen (etwa physiologischen Prozessen oder Aussagen anderer) möglich ist (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 135).

### **3.1.4 Identität**

Der Begriff der Identität wird sehr unterschiedlich aufgefasst. Für Laskowski ist dieser Begriff der umfangreichste und allgemeinste, der in der Wissenschaft als Abgrenzung einer Person gegenüber ihrer Umwelt verwendet wird. Einige Wissenschaftler sehen das Selbstkonzept als einen Teilaspekt der Identität an (vgl. Laskowski 2000, S. 11). Identität beschreibt die Einzigartigkeit eines Menschen, das „Wer bin ich?“, „Auf wen beziehe ich mich?“, „Wer bezieht sich auf mich?“, „Worüber definiere ich mich?“ und „Was macht mich aus?“. Identität entwickelt und verändert sich im Laufe des Lebens. Sie ist einerseits ein zeitlich überdauerndes Konzept, das sich andererseits lebenslang in Entwicklung und Veränderung befindet (vgl. Steiger 2004, 5 Säulen der Identität).

Viele Autoren verstehen das Konzept der Identität als Gegenbegriff zum Konzept der sozialen Rolle: Jeder Mensch füllt eine Mehrzahl oft heterogener Rollen aus: Elternrolle, Kindrolle, Berufsrollen usw. Identität betont angesichts dieser Rollenvielfalt das Unverwechselbare, Einmalige und Gleichbleibende an einem Individuum. Der Begriff Identität wird aber auch vielfach im Sinne von sozialer Identität oder situativer Identität gebraucht (vgl. Mummendey 2006, S. 85 f.).

Gewichtige Unterschiede zwischen den Konzepten Selbst und Identität sind kaum zu entdecken. Der Begriff Identität scheint grundsätzlich nichts anderes auszudrücken, als mit den Begriffen Selbst und Selbstkonzept abgedeckt wird: „Ein Mensch besitzt verschiedene soziale und situative Identitäten und ist doch stets mit sich selbst identisch. Er repräsentiert und präsentiert unterschiedliche Arten des „Selbst“ und verfügt zugleich über ein mehr oder weniger stabiles Konzept von der eigenen Person“ (Mummendey 2006, S. 86).

Die Instanz, die über die Identität eines Menschen Auskunft geben kann, ist der betreffende Mensch selbst (vgl. Haußer 1995, S. 3).

### **3.2 Das Selbst**

Beim Selbst geht es um die subjektive Sicht des Individuums. Eine Person fasst sich selbst als eine bestimmte Persönlichkeit auf und schreibt sich selbst alle möglichen Eigenschaften zu (vgl. Mummendey 1995, S. 54).

Das Selbst kann von verschiedenen Seiten aus betrachtet werden. Die Sichtweise des Selbst als Persönlichkeit kommt aus der Persönlichkeitspsychologie. Hier wird der Mensch anhand verschiedener Kriterien und nach individuellen Merkmalsausprägungen zu unterschiedlichen Gruppen zugeordnet. Das Selbst ist so ein weitgehend stabiles und unveränderbares Eigenschaftskonzept. Wie auch beim Begriff der Persönlichkeit werden bei dieser Sichtweise jedoch die variablen und unveränderbaren Aspekte einer Person nicht berücksichtigt. Beim Selbst als Rolle kommt zum Ausdruck, dass Menschen mit unterschiedlichen Verpflichtungen und Erwartungshaltungen konfrontiert sind. Im Beruf, in der Familie, unter Freunden werden unterschiedliche Rollenanforderungen an sie gestellt. Diese sind in das Selbst zu integrieren und bilden rollenspezifische Selbstkonzepte. Das Selbst als Potenzial zeigt Entwicklungsmöglichkeiten auf und ist in die Zukunft gerichtet. Es beinhaltet Selbststandards, selbstbezogene Ziele und Pläne. Das Selbst besitzt auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Es kann über sich selbst nachdenken und persönliche Erlebnisse in zeitliche, örtliche und soziale Zusammenhänge bringen, es kann über sich selbst ein Porträt zeichnen. Beim Selbst als Prozess geht es um die Ausübung von inneren Funktionen des Selbst. Beispiele dafür sind Prozesse der Informationsverarbeitung und Selbstbewertung. All diese Beschreibungen geben ein umfassendes Bild des Menschen wieder. Dadurch wird auch deutlich, dass es sich beim Begriff des Selbst weniger um ein (natur-)wissenschaftlich fundiertes Konstrukt handelt, sondern eher um eine ganzheitliche Betrachtung des Menschen aus unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Schachinger 2005, S. 24 ff.).

### **3.2.1 Selbstbilder – Fremdbilder**

Das Selbstbild eines Menschen kann sich von dem Bild, das andere Menschen von ihm haben, unterscheiden. Es wird gebildet aus physischen Merkmalen wie Alter, Geschlecht, Aussehen, psychischen Merkmalen, wie Fähigkeiten, Werte, Motive, Einstellungen und sozialen Rollen, wie Beruf, Status, Beziehungen. Es beinhaltet all das, was der Mensch von sich selbst weiß und womit er seine eigene Person beschreibt (vgl. Schachinger 2005, S. 27 f.; S. 52).

Fremdbilder sind Beschreibungen und Beurteilungen eines Menschen durch andere Personen (vgl. Schachinger 2005, S. 27 f.). Bilder, die sich ein Mensch von einem anderen macht, stehen in einem engen Zusammenhang mit dem eigenen Selbstbild. Dies zeigt sich deutlich in der Wahrnehmung anderer Personen, bei der eigene zentrale Selbstmerkmale zur Beurteilung anderer Personen herangezogen werden. Die wahrgenommene Ähnlichkeit mit anderen Menschen in wichtigen selbstbezogenen Eigenschaften hat auch Einfluss auf erlebte Sympathie und Antipathie (vgl. Schachinger 2005, S. 53).

Selbstbild und Fremdbild stimmen in der Regel selten überein. Die Gründe dafür liegen im Informationsvorsprung, den ein Mensch bei sich selbst gegenüber anderen hat, in der mangelnden Offenheit, der Scheu, Unangenehmes direkt anzusprechen, dem Vorenthalten ehrlicher Rückmeldungen; aber auch Fähigkeit und Motivation zur Menschenkenntnis spielen dabei eine Rolle (vgl. Schachinger 2005, S. 54 f.; S. 57).

Deckt sich das Selbstbild nicht oder nur wenig mit relevanten Fremdbildern, fühlt sich der Mensch unverstanden. Die mangelnde gemeinsame Selbstrealität kann zu erhöhter Verletzbarkeit und Anfälligkeit für Gefühle der Einsamkeit und Entfremdung führen (vgl. Schachinger 2005, S. 55 f.).

Wechselseitiges Verstehen beruht auf gemeinsam geschaffener Realität. Eine Erfahrung, die mit anderen geteilt wird, bleibt nicht länger ein subjektives Ereignis. Sie kann das gemeinsame Verständnis erhöhen. Das gilt auch für subjektive Merkmale und Empfindungen. Die vertrauensvolle Öffnung gegenüber einer anderen Person begünstigt den Aufbau einer gemeinsamen Realität und hilft beim Abbau von Unterschieden zwischen Selbst- und Fremdbild (vgl. Schachinger 2005, S. 56 f.).

### **3.2.2 Selbstkonzept**

Unter Selbstkonzept einer Person wird die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person verstanden (vgl. Mummendey 1995, S. 55.). Anders ausgedrückt ist das Selbstkonzept die mentale Repräsentation der eigenen Person (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 135). Es

„lässt sich als ein komplexes Wissenssystem auffassen, in dem das Wissen über die eigene Person geordnet ist“ (Asendorpf 2004, S. 252).

Nach Epstein kann das Selbstkonzept auch als Theorie beschrieben werden, die ein Mensch über sich selbst bildet. Diese Theorie besteht aus vielen Annahmen über sich selbst (vgl. Laskowski 2000, S. 51).

Das Wissen über die eigene Person enthält auch universelle Anteile, in denen viele Menschen derselben Kultur übereinstimmen, z.B. das Wissen, ein Staatsbürger/eine Staatsbürgerin desselben Staates zu sein; aber zum weitaus größeren Teil enthält es individuell charakteristische Anteile, wie z.B. das Wissen über den eigenen Namen und über Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Asendorpf 2009, S. 109 f.).

Es gibt nicht nur ein einziges Konzept über sich selbst. William James spricht in diesem Zusammenhang von einem Real-Selbst und einem Ideal-Selbst. Das Real-Selbst entspricht dem Selbstkonzept und definiert die subjektive Sicht der eigenen Person. Das Ideal-Selbst beschreibt, wie eine Person gerne sein möchte (vgl. Jachs 2010, S. 33 f.). Auch Carl Rogers differenzierte zwischen einem realen und einem idealen Selbst. Mit dem idealen Selbst beschrieb er einen Standard, dem der betreffende Mensch aber nicht entsprechen kann (vgl. Boeree 2006, S. 6).

Diskrepanzen zwischen dem Selbstkonzept als realem Selbst und dem Ideal-Selbst weisen auf kritische Merkmale hin, mit denen die Person unzufrieden ist und die sie soweit wie möglich verändern möchte (vgl. Asendorpf 2009, S. 110).

Je geringer die Diskrepanz zwischen Real- und Ideal-Selbst ausfällt, desto zufriedener ist die Person mit sich – sie kann sich akzeptieren und wertschätzen (vgl. Schütz 2005, S. 2).

### **3.2.3 Arbeitsselbst – Working self**

„Das allgemeine Verständnis des Selbstkonzepts als eine mentale Repräsentation der eigenen Person legt nahe, dass eine Person über ein – und zwar genau ein – kognitives Modell ihrer Person verfügt. Diese Vorstellungen über die eigene Person können (...) über die Zeit hinweg Veränderungen unterliegen“ (Rammsayer, Weber 2010, S.135). Zu einem gegebenen Zeitpunkt aber liegt ein Selbstkonzept bzw. liegen die jeweils für eine Situation relevanten Ausschnitte aus dem Selbstkonzept vor. Diese Ausschnitte werden von Markus und Wurf als „working self“ bezeichnet (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 135).

Für William James verfügt jeder Mensch über nur ein materielles und ein spirituelles Selbst, jedoch über mehrere soziale „Selbste“ („multiple social selves“), die gleichberechtigt

nebeneinander stehen und in Abhängigkeit von Normen und Verhaltenserwartungen auftreten (vgl. Hannover 1997, S. 6).

Hannover geht davon aus, dass das Selbstkonzept in Form von Selbstkonstrukten besteht. Diese Selbstkonstrukte haben sich um einen Knoten, der kognitiven Repräsentation der eigenen Person, gebildet und sind miteinander verbunden. In diesen Selbstkonstrukten sind sämtliche Informationen repräsentiert, die eine Person im Laufe ihres Lebens über sich selbst gespeichert hat. Jedes Konstrukt ist auf einen bestimmten Kontext aus dem Leben der betreffenden Person bezogen. Zu jedem konkreten Zeitpunkt sind stets nur ein Selbstkonstrukt oder einige wenige Konstrukte aktiviert. Diese aktivierten Selbstkonstrukte werden als Arbeitsselbst bezeichnet (vgl. Hannover 2000, S. 229 f.).

Welche Konstrukte zum Arbeitsselbst werden, hängt davon ab, wie leicht eine Person auf diese zugreifen kann. Je kürzer der zeitliche Abstand zur letzten Aktivierung und je häufiger ein bestimmtes Konstrukt bereits gebraucht wurde, desto leichter kann ein bestimmtes Konstrukt aktiviert werden (vgl. Hannover 2000, S. 231).

### **3.2.4 Selbstwert/Selbstwertgefühl/Selbstwertschätzung**

Der Begriff Selbstwert bzw. Selbstwertgefühl dient als Ausdruck von Selbstzufriedenheit, Selbstachtung und Selbstrespekt. Er sagt nichts über den Wert einer Person in den Augen anderer aus, sondern darüber, welchen Wert sich jemand selbst zuschreibt. Häufig beruht der Selbstwert auf sozialen Vergleichsprozessen und spiegelt das Leistungs- und Konkurrenzdenken der Person wider. Er wird auch davon beeinflusst, was andere von der betreffenden Person halten und denken (vgl. Schachinger 2005, S. 181 f.).

Das Selbstwertgefühl bezieht sich auf die evaluative Komponente des Selbst (vgl. Pinquart 1998, S. 7), auf die affektiv und kognitiv bewerteten Selbstkonzepte (vgl. Schachinger 2005, S. 181). Es umfasst Bewertungen der eigenen Person hinsichtlich personaler und sozialer Maßstäbe und daraus resultierende Emotionen<sup>10</sup> (vgl. Pinquart 1998, S. 7), ist zeitlich weniger stabil als das Selbstkonzept, weil es auch durch allgemeine Stimmungsschwankungen beeinflusst wird (vgl. Asendorpf 2009, S. 110) und ist mehrdimensional strukturiert (vgl. Asendorpf 2004, S. 255).

---

<sup>10</sup> „Emotionen sind mehrdimensionale Konstrukte, die aus affektiven, physiologischen, kognitiven, expressiven und motivationalen Komponenten bestehen“ (Frenzel et al. 2009, S. 207).

Für Haußer entsteht das Selbstwertgefühl eines Menschen aus den Generalisierungen seiner erfahrungsabhängigen Selbstbewertungen. Kein Selbstwertgefühl kann auf Dauer fortbestehen ohne entsprechend bestätigende Erfahrungen (vgl. Haußer 1995, S. 34 f.).

Grundsätzlich können in der Literatur zum Selbstwert zwei unterschiedliche Sichtweisen festgestellt werden. Die eine betont eher den Wert, den eine Person sich selbst als Mensch beimisst und dass jede Person von Haus aus einen einzigartigen Wert besitzt. Die andere hebt die Bedeutung der Kompetenzen für das Selbst hervor (vgl. Monbourquette 2008, S. 32 f.).

William James verwendete den Begriff Selbstwertschätzung als das Verhältnis der Erfolge einer Person in Relation zu ihren Ansprüchen. Er entwickelte die Formel:

$$\text{Selbstwertschätzung} = \frac{\text{Erfolge}}{\text{Ansprüche}}$$

Selbstwertschätzung ist eine subjektive Haltung und das Ergebnis von Einschätzungsprozessen. Wer objektiv Erfolge erzielt, ist aber nicht notwendigerweise mit sich zufrieden und stolz auf das Erreichte – Zufriedenheit und Stolz hängen auch von seinen Ansprüchen ab (vgl. Schütz 2005, S. 2 f.).

Geringe Selbstansprüche sind leichter zu realisieren und führen eher zu Erfolgserlebnissen als hohe Selbstansprüche (vgl. Haußer 1995, S. 37).

Bei James wird einer Person mit hohen Ansprüchen und Zielen bei gleichen objektiv betrachteten Erfolgen ein niedrigeres Selbstwertgefühl zugeschrieben als einer anderen Person mit bescheideneren Zielen. Spätere Ansätze weisen darauf hin, dass die Höhe von Idealen und Zielvorstellungen nicht in negativem Zusammenhang mit dem Selbstwertniveau steht. Personen mit hohem Selbstwertgefühl setzen sich häufig anspruchsvollere Ziele als Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl. Bei neueren Definitionen wird daher nur die Selbstbewertung – unabhängig von Idealen – einbezogen (vgl. Schütz 2003, S. 4).

### **3.2.5 Selbstannahme – Selbstakzeptanz**

„Wer sich nicht selbst annimmt, kann kein Selbstwertgefühl haben“ (Branden 2010, S. 111). Zur Selbstannahme gehört die Bereitschaft, den gesamten Menschen – Körper, Emotionen, Gedanken, Handlungen und Träume – anzunehmen, ohne Teile davon abzulehnen oder zu leugnen. Teil der Selbstannahme ist die Idee des Mitgefühls, sich selbst ein Freund zu sein.

Sie beinhaltet die Verpflichtung, sich selbst wertzuschätzen und mit Respekt zu behandeln (vgl. Branden 2010, S. 111 ff.).

Der eigene Wert soll nicht vom Erfolg oder der Anerkennung durch andere abhängig gemacht werden. „Sich selbst zu akzeptieren, ist die Grundlage einer stabilen Selbstwertschätzung“ (Schütz 2005, S. 18).

### **3.3 Theoretische Konstrukte**

#### **3.3.1 Das Selbst bei William James**

William James gilt als Urvater der Selbstkonzeptforschung. Seine Überlegungen sind bis heute aktuell geblieben. In seinem 1890 erschienenen Werk „Principles of psychology“ hat er beim Selbst zwei Bereiche unterschieden: das „I“ und das „Me“, das Ich und das Mich (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 128; Stemmler et al. 2011, S. 426). Das Ich ist nach James der Akteur, der Urheber der eigenen Handlungen und des eigenen Wissens („self as knower“) und findet seinen Ausdruck in Sätzen wie: „Ich erkannte sie.“. Das Mich ist nach James das Objekt des eigenen Wissens („self as known“): „Sie erkannte mich.“ (vgl. Asendorpf 2004, S. 252). Das „I“ ist die denkende und handelnde Person, das betrachtende Subjekt. Das „Me“ stellt das Objekt der Betrachtung der eigenen Person dar und entspricht dem Selbstkonzept, dem selbstbezogenen Denken, Empfinden und Wissen (vgl. Möller, Trautwein 2009, S. 181).

Das Selbst als Objekt weist mehrere Bestandteile auf. Das materielle Selbst umfasst den eigenen Körper sowie alle materiellen Besitztümer, das soziale Selbst entspricht all den Vorstellungen, die sich andere Personen von einer Person machen, es spiegelt gewissermaßen die verschiedenen Reputationen wider, die eine Person bei anderen hat. Das spirituelle Selbst beinhaltet alle individuellen Einstellungen, Dispositionen und Moralurteile, die einer Person eigen sind. Dieses Selbst als Objekt mit seinen drei soeben beschriebenen Bestandteilen wird als Selbstkonzept bezeichnet (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 426).

#### **3.3.2 Der symbolische Interaktionismus**

Der symbolische Interaktionismus mit seinen Vertreter George H. Mead geht davon aus, dass Menschen nur dann sinnvoll und erfolgreich miteinander umgehen können, wenn sie über gemeinsame Symbole, vor allem Sprache, verfügen. Diese Aussage gilt als eine der Grundannahmen des symbolischen Interaktionismus. Identität entsteht über Interaktion von Menschen anhand von Symbolen (vgl. Haußer 1995, S. 39).

Die physikalischen Objekte der Umwelt werden erst durch ihre soziale Bedeutung und durch bestimmte Werthafteigenschaften für den Menschen wichtig. So wird ein Objekt für einen Menschen nicht aufgrund seiner physikalischen Eigenschaften wichtig, sondern aufgrund der sozialen Bedeutung, die er diesem Gegenstand beimisst. Diese soziale Bedeutung kann für jeden Menschen eine andere sein. Aufgrund der Fähigkeit von Menschen, sich in andere Menschen hineinzusetzen, können soziale Bedeutungen und Wertigkeiten von Objekten in Diskussionen ausgehandelt werden (vgl. Hannover 1997, S. 7).

Im symbolischen Interaktionismus wird das Selbstkonzept in erster Linie als ein Resultat der Fremdwahrnehmungen einer Person betrachtet, als eine Reflexion der wahrgenommenen Wirkung der eigenen Person auf andere. Diese anderen Personen wirken wie ein Spiegel und spiegeln einer Person ihre Einstellungen und Gefühle gegenüber dieser Person wider. In diesem Spiegel sieht sich die betreffende Person und konstruiert aus diesen Fremdwahrnehmungen ihr eigenes Selbstkonzept (vgl. Möller, Trautwein 2009, S. 182 f.).

Weiters wird angenommen, dass das Selbst aus drei Komponenten besteht. Die erste Komponente ist die Vorstellung der Person, welchen Eindruck sie auf andere macht und wie diese ihr Verhalten und ihre Motive einschätzen. Die zweite Komponente ist die soziale Wertigkeit, d.h. die Vorstellung der Person, wie andere ihr Verhalten bewerten. Die dritte Komponente sind selbstbezogene Emotionen, wie z.B. Stolz oder Scham, die aus der sozialen Wertigkeit resultieren (vgl. Hannover 1997, S. 7). „Wir sehen uns selbst so, wie andere uns sehen“ (Hannover 1997, S. 7).

Der besondere Verdienst des symbolischen Interaktionismus besteht in der Betonung der Rolle der sozialen Umwelt für die Selbstkonzeptentwicklung (vgl. Möller, Trautwein 2009, S. 183).

### **3.3.3 Morris Rosenberg**

Rosenberg definierte das Selbst als Einstellung einer Person zu sich selbst: „We conceive of the self-image as an attitude toward an object“ (Rosenberg 1965, S. 5). Menschen haben Einstellungen/Haltungen gegenüber Gegenständen/Objekten und das Selbst ist eines dieser Objekte (vgl. Rosenberg 1965, S. 5, eigene Übersetzung). Er unterteilte das Selbst in drei Bereiche: den des aktuellen Selbst (Selbstbild), den des erwünschten Selbst (Ideal-Selbst) und den des sich darstellenden Selbst (Selbstdarstellung). Die Meinung anderer Personen beschäftigt jeden Menschen, bewusst oder unbewusst. Das führt dazu, dass sich jeder Mensch damit auseinandersetzt, wie er auftritt und wie er auf andere wirkt bzw. welches Bild er von sich zeigen will (vgl. Jachs 2010, S. 37).

Rosenbergs Arbeiten untersuchten, wie die soziale Struktur die Selbstwertschätzung eines Menschen beeinflussen kann. Die Meinung eines Menschen über sich selbst wird von der Familie, von der Gesellschaft, von der Kultur, in der er lebt, und von seinen persönlichen Beziehungen beeinflusst (vgl. [www.selfesteem2go.com](http://www.selfesteem2go.com), Rosenberg-Self-Esteem-Test, eigene Übersetzung).

Er suchte nach verschiedensten Zusammenhängen des Selbstwertgefühls mit unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. dem Geschlecht, dem sozialen Hintergrund etc. und entwickelte die Rosenberg-Skala, einen Fragebogen, der den globalen Selbstwert erfasst (vgl. Jachs 2010, S. 36 f.). Der Fragebogen wurde 1965 entwickelt und ist auch heute noch in Verwendung (vgl. [www.selfesteem2go.com](http://www.selfesteem2go.com), Rosenberg-Self-Esteem-Test, eigene Übersetzung).

### **3.3.4 Sigrun-Heide Filipp**

Filipp versteht unter dem Selbstkonzept die Gesamtheit des vergleichsweise zeitstabilen Wissens über die eigene Person, das selbstbezogene Wissenssystem der Person. Dieses enthält eine Vielzahl deskriptiver Elemente, die das faktische Wissen über die eigene Person repräsentieren (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 427). Die Selbstkonzeptforschung beruht auf zwei Prämissen: „Menschen sind in der Lage, sich selbst zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit und Wahrnehmung zu machen und zwischen ihren Erfahrungen und ihrer Person einen sinndeutenden (Rück-)Bezug herzustellen. Menschen verfügen über kognitive Repräsentationen ihrer eigenen Person („interne Selbstmodelle“, ...) und gewährleisten dadurch im raum-zeitlichen Beziehungsgefüge das Erlebnis personaler Existenz und Kontinuität“ (Filipp 1984, S. 129). Diese internen Selbstmodelle stellen das organisierte Wissen über die eigene Person dar. Selbstschemata werden als konstituierende Einheiten des internen Selbstmodells angenommen. Eine Person hat so viele Selbstschemata ausgebildet, wie sie Invarianzen in selbstbezogenen Informationen erkannt und konstruiert hat. Diese Selbstschemata gewährleisten die Einordnung von Erfahrungsdaten, haben eine ordnungsstiftende Funktion und vermitteln das Erlebnis personaler Kontinuität und Identität (vgl. Filipp 1984, S. 148).

Die wesentlichen Fragen der Selbstkonzeptforschung sind lt. Filipp: in welcher Weise sich die kognitive Repräsentation der eigenen Person vollzieht, wie sich Aufbau und Wandel interner Selbstmodelle beschreiben und erklären lassen, welche Bedeutung die internen Selbstmodelle für das menschliche Erleben und Handeln besitzen und inwieweit Selbstkonzepte einen eigenständigen Beitrag zur Verhaltensklärung und Verhaltensvorhersage leisten können (vgl. Filipp 1984, S. 129).

Filipp sieht den Menschen als informationsverarbeitendes System und als aktiven Konstrukteur seines Wissens und versteht daher interne Selbstmodelle als jeweils zu einem Zeitpunkt gegebene Endprodukte, die aus dem Prozess der Verarbeitung selbstbezogener Informationen resultieren (vgl. Filipp 1984, S. 131). Ihre Arbeiten stellen einen frühen Beitrag zur Verbindung der Selbstkonzeptforschung und dem Informationsparadigma dar (vgl. Jachs 2010, S. 37). Interne Selbstmodelle erhalten ihre Bedeutsamkeit für menschliches Erleben und Verhalten dann, wenn der Mensch als naiver Handlungstheoretiker betrachtet wird, der in jeder Phase einer Handlung (Handlungsplanung, Handlungsdurchführung und Handlungsbewertung) selbstbezogene Informationen abrufen. In der Planungsphase werden Informationen abgerufen, welche ihm Bewertungen bezüglich seiner spezifischen Handlungskompetenzen, die gefordert oder erwünscht sind, vermitteln. In der Realisationsphase erfolgt eine stärkere Konzentration der Aufmerksamkeit auf die Handlungssituation und selbstbezogene Gedanken sind nur handlungsbegleitend präsent. In der Interpretationsphase gewinnen selbstbezogenen Kognitionen wiederum an Bedeutung. In dieser Phase werden Handlungsausgänge bewertet und Ursachenerklärungen vorgenommen. In dem Maße, in dem ein Mensch die Lösungsuntauglichkeit bzw. Ineffizienz seiner Handlungsmittel erlebt, wird er auch seine selbstbezogenen Kognitionen bezüglich dieses Handlungsbereiches ändern und dies als neue selbstbezogene Informationen verarbeiten (vgl. Filipp 1984, S. 144 ff.).

### **3.3.5 Karl Hauser**

Hauser definiert das Selbstkonzept als generalisierte Selbstwahrnehmung über Bereiche und über Zeit, das Selbstwertgefühl als generalisierte Selbstbewertung und Kontrollüberzeugung als generalisierte personale Kontrolle<sup>11</sup>. Diese drei Elemente bilden die drei Komponenten der Identität (vgl. Hauser 1995, S. 26). Identität selbst wird von Marcia<sup>12</sup> als „eine innere, selbstkonstruierte, dynamische Organisation von Trieben, Fähigkeiten, Überzeugungen und individueller Geschichte“ umschrieben (Hauser 1995, S. 3).

In seinem Modell der Identitätsregulation zeigt Hauser, dass „der Mensch einerseits auf seine Erfahrungen reagiert und andererseits aber auch durch die entwickelte Identität zu Handlungen anregt bzw. durch sein Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und seine Kontrollüberzeugung initiativ wird“ (Laskowski 2000, S. 71).

---

<sup>11</sup> Unter personaler Kontrolle wird das Bedürfnis verstanden, auf Gegebenheiten und Ereignisse der Umwelt Einfluss zu nehmen. Kontrolle ist die Fähigkeit eines Menschen, Ereignisse und Zustände zu erklären und/oder vorauszusagen und/oder zu beeinflussen (vgl. Hauser 1995, S. 17 f.).

<sup>12</sup> Marcia, James E.: Professor Emeritus der Simon Fraser Universität British Columbia ([www.psyc.sfu.ca/people](http://www.psyc.sfu.ca/people), Retired Faculty)

Das Modell geht auf das Prinzip des Kreismodells von Whitbourne & Weinstock zurück, die Identität nicht als starre Instanz sehen, sondern den Änderungs- und Entwicklungsaspekt beachten. Zwischen der bestehenden Identität eines Menschen und neuen, diese bestätigenden oder verunsichernden Erfahrungen gibt es eine laufende Wechselwirkung (vgl. Haußer 1995, S. 62 ff.).

Subjektive Bedeutsamkeit und Betroffenheit bilden einen Filter für jene situativen Erfahrungen, mit denen sich eine Person beschäftigt und anhand derer sie ihre Identität aufbaut (vgl. Haußer 1995, S. 25). Nur Gegenstände/Situationen, die als wichtig wahrgenommen werden und die emotional berühren, d.h. betroffen machen, gehen in die Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung ein (vgl. Haußer 1995, S. 8 f.).

Prinzipiell geht es bei einem Regulationsmodell immer um einen Sollwert bzw. um mehrere Sollwerte, die erreicht werden wollen (vgl. Laskowski 2000, S. 74). Die angestrebten Sollwerte bei der Identitätsregulation lauten: Ich sehe mich richtig (Selbstkonzept); ich fühle mich dabei gut (Selbstwertgefühl); ich bringe etwas zustande (Kontrollüberzeugung). Potenzielle Gegenspieler liegen in der erfahrenen Realität. Funktioniert die Identitätsregulation, so pendelt das Selbstwertgefühl im mittleren (gesunden) Bereich (vgl. Haußer 1995, S. 66).

Das in dieser Arbeit beschriebene Prozessmodell des Selbstkonzepts und der Selbstwertregulation weist Elemente dieses Modells der Identitätsregulation auf<sup>13</sup>.

### **3.4 Bedeutung des Selbstkonzepts**

Es wird angenommen, dass das Selbstkonzept die Wahrnehmung und Interpretation selbstbezogener Informationen strukturiert und somit Grundlage für Bewertungen, Entscheidungen, Folgerungen oder Vorhersagen im Hinblick auf die eigene Person ist (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 132).

Es übt die Funktion eines kognitiven Schemas aus (vgl. Asendorpf 2004, S. 252) und beeinflusst in dieser Funktion die Verarbeitung selbstbezogener Informationen: Schema-konsistente Informationen werden schneller verarbeitet und bleiben länger im Gedächtnis haften; schema-inkonsistente Informationen werden im Gegensatz dazu stärker abgewehrt bzw. als weniger valide eingestuft (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 132).

Laskowski geht in ihrem Buch „Was den Menschen antreibt“ sogar so weit zu sagen, dass die Selbstkonzepte eines Menschen für die Wahl und den Erfolg seiner Handlungen

---

<sup>13</sup> Siehe Kapitel 3.15 in dieser Arbeit

tendenziell wichtiger sind als seine intellektuellen und physischen Fähigkeiten und zum Teil auch wichtiger als die situativen Gegebenheiten. Sie erwähnt in diesem Zusammenhang eine Untersuchung von Meyer 1973, in der er Hinweise gefunden hat, denen zufolge Selbstkonzepte der eigenen Fähigkeit und gemessene Intelligenz relativ unabhängig voneinander sind (vgl. Laskowski 2000, S. 9).

### **3.5 Aufbau des Selbstkonzepts – Selbstschemata**

„Unter einem Schema wird eine Wissensstruktur verstanden, die die auf einen bestimmten Kontext bezogene Attribute und die zwischen diesen Attributen bestehenden Verbindungen zeitlicher, räumlicher oder kausaler Art beschreibt“ (Hannover 1997, S. 19). Es kann Subschemata enthalten, die ihrerseits wiederum in weitere Subschemata zergliedert sein können (vgl. Hannover 1997, S. 19).

Auch das Selbstkonzept wird als ein Schema verstanden, als ein komplexes Organisationsprinzip, das eintreffende Informationen schematisiert (vgl. Pinguart 1998, S. 3).

#### **3.5.1 Eindimensionale Selbstkonzeptmodelle**

Charakteristisch ist die Aneinanderreihung und Nebeneinanderstellung einzelner Selbstkonzeptbereiche, wie z.B. mehrere Arten von Selbstkonzepten schulischer, sozialer, körperlicher und emotionaler Art. Die Selbstkonzepte der einzelnen Leistungen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten werden nicht als einander über- oder untergeordnet angesehen, sie werden nur durch ein einziges gemeinsames Konzept zusammengefasst. Das Maß des Selbstkonzeptes ergibt sich aus der Addition der einzelnen Selbstkonzeptmaße (vgl. Mummendey 2006, S. 205).

Gegen eindimensionale Selbstkonzeptmodelle sprechen zahlreiche Untersuchungen, die immer wieder die Mehrdimensionalität nachgewiesen haben (vgl. Mummendey 2006, S. 206).

#### **3.5.2 Mehrdimensionale, hierarchische Selbstkonzeptmodelle**

William James definierte mehrere Bereiche des Selbst als Objekt<sup>14</sup>. Die einzelnen Bereiche unterscheiden sich in ihrem Ausmaß der Generalisierung und können von sehr spezifischen bis hin zu stark generalisierten Aussagen reichen (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 129). Die wichtigste Gliederung erfolgt in die Bereiche Leistung, den sozialen Bereich und den physischen Bereich. Diese Bereiche können wieder untergliedert werden; der Bereich

---

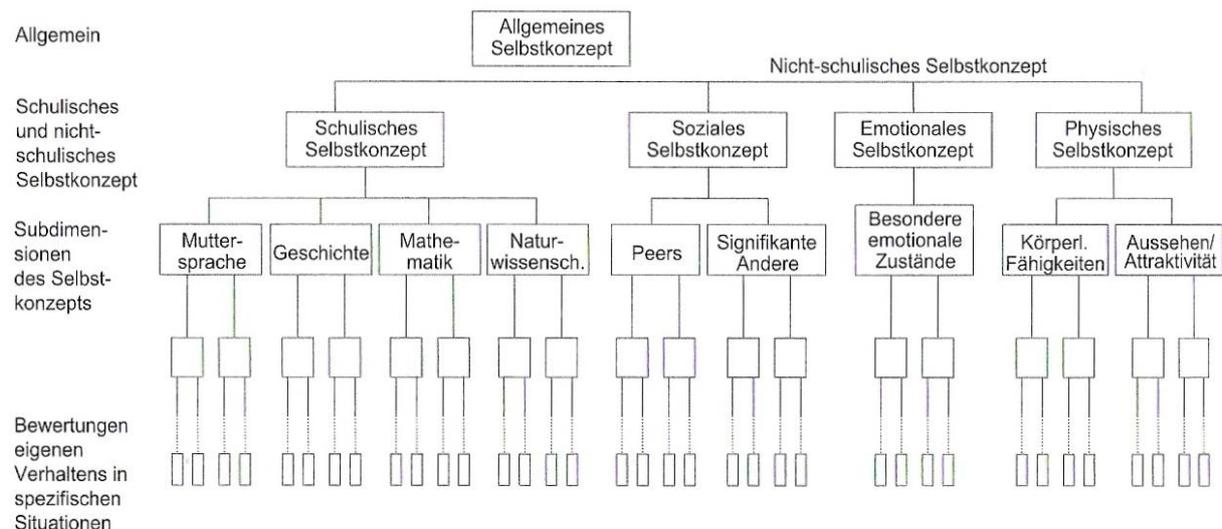
<sup>14</sup> Vgl. S. 51 in dieser Arbeit

„Leistung“ z.B. in einen mathematischen und einen sprachlichen Bereich (vgl. Schütz 2005, S. 4).

Situations-, gegenstands- oder bereichsspezifische Selbstkonzepte haben sich auch in empirischen Untersuchungen gezeigt (vgl. Mummendey 1995, S. 60).

Bei einem mehrdimensionalen, hierarchischen Selbstkonzeptmodell wird von der Annahme ausgegangen, dass es sich beim allgemeinen Selbstkonzept um einen Faktor höherer Ordnung handelt, der bereichsspezifische Selbstkonzepte umfasst, die, obgleich sie korreliert sind, als getrennte, eigenständige Konstrukte aufgefasst werden können (vgl. Mummendey 2006, S. 207).

Ein sehr beachtetes hierarchisch aufgebautes, mehrdimensionales und empirisch überprüfbares Selbstkonzept stellt das Selbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton, 1976 dar (vgl. Jachs 2010, S. 31):



**Abb. 3: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept nach Shavelson et al. (Möller, Trautwein 2009, S. 182)**

Auf der untersten Ebene enthalten solche hierarchischen Modelle Evaluationen des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen. Diese Evaluationen können sich bei wiederholter Erfassung als stabil erweisen und somit die nächste Ebene des Modells konstituieren. Auf diese Weise verbinden sich mehrere solcher Bewertungsreaktionen zu verschiedenen Unterbereichen des Selbstkonzepts, z.B. zu den Schul- oder Bildungsbereichen „Englisch“, „Geschichte“, „Mathematik“ usw., zu sozialpsychologischen Bereichen „Kameraden“ und „Bedeutsame Andere“ oder zu körperbezogenen Bereichen, wie „Körperliche Fähigkeiten“

und „Äußere Erscheinung“. Einige der Unterbereiche lassen sich auf einer dritten Ebene gruppieren und ergeben so gesehen ein akademisches Selbstkonzept, das sich von einem sozialen Selbstkonzept und einem physischen Selbstkonzept unterscheiden lässt. Die beiden nichtschulischen oder nichtakademischen Selbstkonzeptbereiche können noch um den Bereich des emotionalen Selbstkonzeptes erweitert werden. Diese vier Bereiche bilden zusammen das generelle oder allgemeine Selbstkonzept (vgl. Mummendey 1995, S. 61).

Bei hierarchischen Selbstkonzeptmodellen stellt sich auch die Frage der Kausalität ihrer Komponenten. Sind einzelne bereichsspezifische Selbstkonzepte die Grundlage für breiter definierte Selbstkonzepte bis hin zu einem allgemeinen Selbstkonzept – Bottom-up-Modell –, oder handelt es sich um ein Top-down-Modell, bei dem sich ein verändertes globales Selbstkonzept auf bereichsspezifische Selbstbilder auswirkt (vgl. Mummendey 2006, S. 208 f.)? Beide Modellvarianten werden in der Wissenschaft diskutiert, der Bottom-up-Ansatz wird jedoch meist bevorzugt (vgl. Jachs 2010, S. 30).

### **3.5.3 Horizontale Selbstkonzeptmodelle**

In horizontalen Selbstkonzeptmodellen wird angenommen, dass sich Selbstkonzepte auf verschiedenen Ebenen relativ unabhängig voneinander entwickeln (vgl. Jachs 2010, S. 32).

Bei Untersuchungen von Marsh & Yeung 1998 konnten keine kausale Zusammenhänge zwischen globalen und spezifischen Selbstkonzept-Faktoren zu unterschiedlichen Zeitpunkten festgestellt werden, wohl aber ließen sich horizontale kausale Einflüsse zwischen den globalen Selbstkonzept-Faktoren zu verschiedenen Messzeitpunkten am besten bestätigen. Sie empfehlen aus diesem Grund, von hierarchischen Modellen abzusehen (vgl. Mummendey 2006, S. 209; Jachs 2010, S. 32).

Die Untersuchung in dieser Arbeit basiert auf einem hierarchischen Selbstmodell. Das Modell ist zwar nicht unter allen möglichen Bedingungen in gleicher Weise gültig und wurde des Öfteren modifiziert, die wesentlichen Merkmale, die Mehrdimensionalität und die hierarchische Struktur wurden empirisch immer wieder bestätigt (vgl. Mummendey 2006, S. 208).

### **3.6 Quellen des Selbstwertes**

Das Selbstwertgefühl ist in der Bewertung selbstbezogenen Wissens fundiert, folglich kommen alle Ursprünge selbstbezogenen Wissens als Quellen in Frage (vgl. Schütz 2003, S. 58). Philipp unterscheidet fünf Quellen, die Menschen zum Aufbau ihrer Selbstmodelle verwenden: 1) Selbstwahrnehmung und Beobachtung des eigenen Verhaltens, 2) Nachdenken über vergangenes und zukünftiges Handeln, 3) Selbstakzeptanz, 4) direkte

und indirekte Eigenschaftszuweisungen aufgrund der Interaktion mit anderen, 5) soziale Vergleiche (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 427 f.; Laskowski 2000, S. 39 f.; Schütz 2003, S. 58 f.; Schütz 2005, S. 18).

### **3.6.1 Selbstwahrnehmung und Beobachtung des eigenen Verhaltens**

Selbstwahrnehmung wird im Duden als Wahrnehmung der eigenen Person beschrieben (vgl. [www.duden.de](http://www.duden.de), Selbstwahrnehmung).

Die Aufmerksamkeit wird auf die eigene Person gelenkt (vgl. Schüers 2005, S. 1).

Mögliche Wahrnehmungsvarianten sind: Wahrnehmungen aus dem Körperinneren, optische Wahrnehmung des eigenen Körpers, auch Kognitionen und Emotionen können als Quelle selbstbezogener Informationen genutzt werden (vgl. Pinguart 1998, S. 25).

Dabei können sich wiederholende Elemente entdeckt werden; Strukturen und Abläufe, die gleich bleiben oder nach bestimmten Regeln abzulaufen scheinen, als eine Art Landkarte, in der sich die Wahrnehmungen bewegen (vgl. Schüers 2005, S. 1).

Auch in Studien zur Selbstbewertung am Arbeitsplatz wurde festgestellt, dass die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz, das Wissen, eine Aufgabe schnell erledigt zu haben, oder Freude über ein erfolgreiches Arbeitsergebnis für den Selbstwert von zentraler Bedeutung sind (vgl. Schütz 2005, S. 11). Des Weiteren haben Untersuchungen gezeigt, dass das Vorhandensein positiver oder negativer Eigenschaften größere Auswirkungen auf den Selbstwert hat als das Fehlen von entsprechenden Eigenschaften (vgl. Schütz 2003, S. 59).

Dennoch ist die Selbstwahrnehmung – wie jede Wahrnehmung – kein passives Abbild der Wirklichkeit, sondern erfolgt erwartungsgesteuert durch den Vergleich zwischen sensorischen Informationen und Erwartungen über diese Informationen (vgl. Asendorpf 2004, S. 257).

Persönliche Erfahrungen, die wahrgenommen werden, umschließen Handlungen, Gedanken, Gefühle. Die Beschäftigung mit diesen Erfahrungen vermehrt das Wissen über sich selbst. Aus dem Verhalten werden Schlussfolgerungen auf zugrunde liegende Einstellungen gezogen, die vorwiegend dann zu neuer Selbstkenntnis führen, wenn keine oder nur unsichere Meinungen im betreffenden Bereich vorliegen und für das Verhalten keine äußeren Anreize, wie z.B. Belohnungen, verantwortlich gemacht werden können (vgl. Schachinger 2005, S. 104).

Die Beobachtung des eigenen Verhaltens stellt die erste wesentliche Quelle selbstbezogener Informationen dar (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 427), vor den Quellen soziale Rückmeldung und sozialer Vergleich (vgl. Schütz 2003, S. 68).

### **3.6.2 Selbsterinnerung, Nachdenken über vergangenes und zukünftiges Handeln**

Zur Selbsterinnerung zählen die Erinnerung an die eigene Person, an eigenes Erleben und Verhalten in früheren Situationen (vgl. Asendorpf 2004, S. 257).

Die Erinnerung ist selektiv, schließt Rekonstruktionen des Vergangenen ein (Pinquart 1998, S. 25 f.) und wird – wie die Wahrnehmung – durch Erwartungshaltungen und schematisierende Effekte verzerrt (vgl. Asendorpf 2004, S. 257).

Nichtsdestotrotz stellt das Nachdenken über das eigenen Leben und die eigenen Person eine weit verbreitete Methode der Gewinnung von Selbst(er)kenntnis dar. Erzählungen oder Aufzeichnungen gewinnen auch in der Selbstforschung zunehmend an Bedeutung, mit deren Hilfe eine positive Sichtweise des vergangenen und zukünftigen Lebens erarbeitet und gefestigt werden kann (vgl. Schachinger 2005, S. 105).

### **3.6.3 Selbstakzeptanz**

Eine Person akzeptiert sich so, wie sie ist, ohne dies von positiven Rückmeldungen oder persönlichen Erfolgen abhängig zu machen. Diese Quelle des Selbstwertgefühls wird als besonders stabil angesehen und in verschiedenen psychotherapeutischen Ansätzen als erstrebenswert erachtet (vgl. Schütz 2005, S. 18).

### **3.6.4 Interaktion mit anderen**

Bestimmte Merkmale können von anderen explizit formuliert (positive Rückmeldungen) und dann in das eigene Selbstkonzept übernommen werden (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 427). Die Nutzbarkeit dieser Quelle ist jedoch begrenzt, da sich die Zuschreibungen verschiedener Personen unterscheiden können und nicht immer eindeutig formuliert sind (vgl. Pinquart 1998, S. 25). In diesem Zusammenhang ist auch zu erwähnen, dass soziale Regeln der Höflichkeit – vor allem im Erwachsenenalter – gebieten, dass anderen Personen nur selten offen gesagt wird, wie sie wahrgenommen und welche Eigenschaften ihnen zugeschrieben werden (vgl. Rammsayer, Weber 2010, 139).

Rückschlüsse können auch aufgrund der Verhaltensbeobachtung der Interaktionspartner und -partnerinnen gezogen werden (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 427). Eine Person sieht

sich selbst so, wie sie sich im Spiegel der anderen sieht (soziales Spiegeln). Sie kann sich z.B. für hilfsbereit halten, wenn sie aus den Reaktionen anderer schließt, dass diese sie für hilfsbereit halten (vgl. Asendorpf 2004, S. 257). Dabei haben weniger die Einstellungen anderer Menschen Einfluss auf den Selbstwert, als vielmehr die Art und Weise, wie diese Einstellungen wahrgenommen werden (vgl. Pinguart 1998, S. 25).

Auch George H. Mead hat in seiner Theorie des Symbolischen Interaktionismus betont, dass Identität aus der gegenseitigen Interpretation des Verhaltens in einer Interaktionssituation entsteht (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 137). Er geht davon aus, dass das generelle Bild, das ein Mensch von sich hat, nicht aufgrund eines Durchschnitts aller vorgehaltenen Bilder entsteht, sondern überwiegend auf vorgehaltenen Bildern wichtiger Bezugspersonen basiert (vgl. Asendorpf 2004, S. 258).

Entscheidendes Merkmal dieser Quelle ist die subjektive Interpretation des Verhaltens der anderen. Diese Interpretation muss nicht unbedingt mit der faktischen Einschätzung der eigenen Person durch andere zusammenhängen (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 137 f.).

### **3.6.5 Sozialer Vergleich**

Ab der mittleren Kindheit wird zunehmend die eigene Person aufgrund sozialer Vergleiche mit Menschen in ähnlichen Situationen bewertet (vgl. Asendorpf 2004, S. 258).

Das Selbstwertgefühl wird beim sozialen Vergleich durch die Art und Weise bestimmt, wie die betreffende Person glaubt, sich von ihrer Bezugsgruppe zu unterscheiden (vgl. Asendorpf 2004, S. 259). Schütz weist in diesem Zusammenhang jedoch darauf hin, dass das Ergebnis unterschiedlich ausfallen kann, je nach Wahl der Vergleichspersonen. Personen, die innerhalb einer Gruppe mit moderatem Niveau hohe Leistungen erbringen, beurteilen sich besser als Personen mit gleichem Leistungsniveau innerhalb einer leistungsstarken Gruppe (Froschteich-Effekt). Soziale Vergleiche mit relevanten Vergleichspersonen können das Selbstwertgefühl heben, wenn der Schluss gezogen wird, dass die vergleichende Person den relevanten Vergleichspersonen überlegen ist (vgl. Schütz 2003, S. 58 f.).

Vergleiche werden nicht nur mit ähnlichen Personen gesucht, sondern können auch mit vermutlich positiveren oder negativeren Gruppen gezogen werden (vgl. Pinguart 1998, S. 25). Je nach Bezugsgruppe kann die betreffende Person unterschiedliche selbstbezogene Informationen erhalten (vgl. Laskowski 2000, S. 39).

Ein Wechsel der Bezugsgruppe kann auch interindividuelle Unterschiede im Selbstwertgefühl hervorrufen. Diese beruhen nicht auf Unterschieden in tatsächlichen

Eigenschaften, sondern auf dem Vergleich derselben Eigenschaften mit unterschiedlichen Bezugsgruppen. Ein Beispiel dafür wäre etwa der Wechsel in eine andere Schule (vgl. Asendorpf 2004, S. 259).

Aus den fünf Quellen<sup>15</sup>, aus denen selbstbezogene Informationen gewonnen werden können, werden nicht alle selbstbezogenen Informationen von der einzelnen Person beachtet, sondern nur solche, die für sie eine gewisse Bedeutung haben oder die sie aus einem spezifischen Grund betroffen machen (vgl. Laskowski 2000, S. 172).

### **3.6.6 Selbstdarstellung**

Der Soziologe Goffman charakterisiert soziales Verhalten im Wesentlichen als Selbstdarstellung. Wie im antiken Theater die Schauspieler und Schauspielerinnen zur Symbolisierung ihrer Rollen Masken trugen, so spielen die Menschen im Allgemeinen in der Öffentlichkeit gleichsam Theater, indem sie sich selbst darstellen. Die Selbstdarstellung dient dem Eindrucksmanagement, sie ist ein Versuch, den Eindruck anderer auf die eigene Person zu steuern. So gesehen dient die Selbstdarstellung dem eigenen Selbstwert (vgl. Asendorpf 2004, S. 261).

Auch sogenannte Adressateneffekte spielen bei der Selbstdarstellung eine Rolle. In diversen Experimenten wurde festgestellt, dass Fragebögen zu Selbstbeschreibungen je nach mitgeteiltem Zweck unterschiedlich ausfielen. Die Versuchspersonen schrieben sich teilweise andere Eigenschaften zu in Abhängigkeit von der Art der Adressaten. Auch bestimmte Themen und Werte, die in einem sozialen Umfeld als wichtig und vorbildlich bewertet werden bzw. die als politisch nicht korrekt erscheinen, können das Ergebnis solcher Selbstbeschreibungen beeinflussen (vgl. Mummendey 2006, S. 252 ff.).

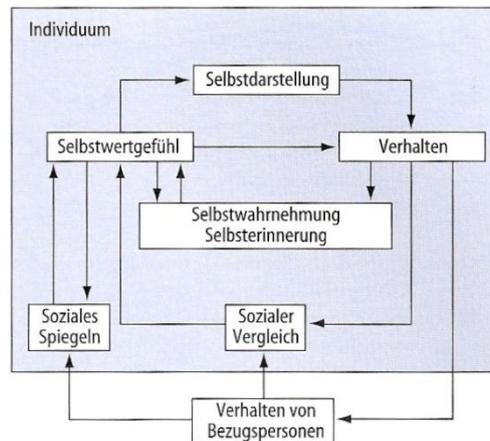
Die Gestaltung persönlicher Homepages im Internet ist ein Beispiel einer modernen Form der Selbstdarstellung (vgl. Asendorpf 2009, S. 115).

---

<sup>15</sup> Vgl. S. 58 in dieser Arbeit

### 3.7 Wie werden selbstbezogene Informationen verarbeitet?

Die nachfolgende Abbildung zeigt ein Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung.



**Abb. 4: Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung (Asendorpf 2004, S. 267)**

Asendorpf hat das Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung in einem Kreislauf dargestellt.

Das Selbstwertgefühl hat Auswirkungen auf die Selbstdarstellung. Beides, das Selbstwertgefühl und die Selbstdarstellung, beeinflussen das Verhalten. Das eigene Verhalten wiederum beeinflusst die Selbstwahrnehmung und die Selbsterinnerung, den sozialen Vergleich und das Verhalten von Bezugspersonen. Das Verhalten von Bezugspersonen wiederum hat Auswirkungen auf den sozialen Vergleich und das soziale Spiegeln. Sozialer Vergleich und soziales Spiegeln wirken direkt auf das Selbstwertgefühl.

Zwischen Selbstwertgefühl und sozialem Spiegeln und zwischen Selbstwertgefühl und der Selbstwahrnehmung/Selbsterinnerung gibt es gegenseitige Wechselwirkungen.

Mit diesem Kreislaufmodell kommt deutlich zum Ausdruck, wie sehr das Selbstwertgefühl von der Selbstwahrnehmung und von der Interaktion mit anderen Personen (durch das direkte Verhalten von Bezugspersonen, durch den sozialen Vergleich oder das soziale Spiegeln) abhängt.

Das Modell kann vieles erklären, das Vorhersagepotenzial ist jedoch gering, weil die Wirkungsstärke der einzelnen selbstbezogenen Prozesse nicht angegeben ist (vgl. Asendorpf 2004, S. 267).

### **3.8 Bedrohungen des Selbstwertgefühls**

Wird das positive Selbstbild durch negative und negativ erlebte Ereignisse in Frage gestellt, wird der Selbstwert bedroht (vgl. Schütz 2005, S. 23).

Abgesehen von kritischen Lebensereignissen, wie z.B. dem Verlust des Arbeitsplatzes, Misshandlungserlebnissen und chronischen Krankheiten, die das Selbstwertgefühl massiv beeinträchtigen können (vgl. Schütz 2003, S. 71), ist Selbstkritik eine der häufigsten Belastungen für das Selbstwertgefühl. Die Person ist mit bestimmten Verhaltensweisen bzw. Eigenschaften ihrer selbst nicht zufrieden. Dies kann der Fall sein, ohne dass jemand anders diese Person diesbezüglich kritisiert oder auf die jeweiligen Punkte aufmerksam gemacht hat, kann aber auch durch eine kritische Äußerung einer anderen Person ausgelöst werden (vgl. Schütz 2003, S. 75).

Situationen, die die Wahrnehmung der eigenen Person als sympathisch, kompetent usw. in Frage stellen, können das Selbstwertgefühl verletzen. Diese Verletzung wird in Stress- und Emotionstheorien als primäre Ursache für das Entstehen negativer Emotionen betrachtet (vgl. Schütz 2003, S. 71 f.).

Auch durch negative Kritik anderer, Misserfolg und zwischenmenschliche Konflikte kann das positive Selbstbild in Frage gestellt werden. Diese Ereignisse müssen nicht unbedingt objektiv negativ sein, für die Selbstwertbedrohung genügt es, wenn sie für die betreffende Person als negativ erlebt werden (vgl. Schütz 2005, S. 23).

In einer Studie von Laux & Schütz 1996 zur Stressbewältigung in Familien wurden neben der Selbstkritik Abwertung, Vernachlässigung und sich unverstanden fühlen als häufigste negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl genannt (vgl. Schütz 2003, S. 72; S. 74 ff.).

Wie mit den erlebten Bedrohungen umgegangen wird, ist auch eine Frage der Ausprägtheit des Selbstwertgefühls. Auf die Unterschiede wird im folgenden Abschnitt näher eingegangen.

### **3.9 Hohes Selbstwertgefühl versus niedriges Selbstwertgefühl**

Das Selbstkonzept wirkt sich auf die Verarbeitung selbstbezogener Informationen aus (vgl. Asendorpf 2004, S. 252).

Die Ausprägung des Selbstwertgefühls (hoch/niedrig) beeinflusst diese Informationsaufnahme. Menschen mit hohem Selbstwertgefühl neigen dazu, unangenehme Informationen zu meiden, während Menschen mit niedrigem Selbstwertgefühl sie eher zu bevorzugen scheinen (vgl. Laskowski 2000, S. 66). Personen mit hohem Selbstwertgefühl

scheinen stabiler und unabhängiger von der Wertschätzung durch andere zu sein. Sie sind durch Kritik und Rückschläge nicht so leicht aus der Fassung zu bringen und wenden ihre Aufmerksamkeit nach Misserfolgen anderen Dingen zu, während Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl bemüht sind, ihre Fehler zu beheben (vgl. Schütz 2003, S. 218) und sich durch Kritik stärker in ihrem Selbstwertgefühl getroffen fühlen (vgl. Schütz 2003, S. 221). Sie fühlen sich wesentlich stärker durch negatives Feedback bedroht, empfinden aber auch mehr Zufriedenheit bei positivem Feedback. Bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl kommt es bei Ereignissen, die den Selbstwert minimieren, stärker zu defensiven und abwehrenden Reaktionen. Die Risiken in Bezug auf Depression, generelle Hoffnungslosigkeit und in manchen Fällen auch Suizidgedanken sind höher als bei Personen mit hohem Selbstwertgefühl (vgl. Jachs 2010, S. 63 f.).

Personen mit hohem Selbstwertgefühl schreiben Erfolge ihrer eigenen Kompetenz zu, während sie dazu neigen, die eigene Verantwortung für Misserfolge und Konflikte abzulehnen (vgl. Frey et al. 2000, S. 341).

Es zeigen sich auch Unterschiede in der Art der Selbstdarstellung: Bei Personen mit einem hohen Selbstwertgefühl zielt die Selbstdarstellung eher darauf ab, durch Kritik zu beeindrucken, bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl ist sie tendenziell darauf ausgerichtet, durch positive Urteile Sympathien zu gewinnen (vgl. Frey et al. 2000, S. 341). Personen mit hohem Selbstwertgefühl neigen zu direkter positiver Selbstdarstellung und heben die Stärken der eigenen Person besonders hervor, während Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl sich nicht so stark ins Rampenlicht stellen (vgl. Schütz 2000, S. 195 f.).

Unterschiedliche Selbstdarstellungsziele können sich gegenseitig ausschließen, was besonders im Spannungsfeld zwischen Kompetenz und Sympathie deutlich wird. Kompetent erlebt zu werden, heißt oft auch, weniger sympathisch zu wirken und umgekehrt (vgl. Schütz 2000, S. 195 f.).

Untersuchungen belegen, dass bei Personen mit einem hohen Selbstwertgefühl die Selbstbewertung stärker auf positiver Abgrenzung gegenüber anderen beruht als bei Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl. Sie schreiben sich in einem relativ starken Maß erwünschte positive Eigenschaften zu, während Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl in verschiedenen Bereichen mit sich unzufrieden sind (vgl. Schütz 2003, S. 70).

Zusammenfassend ist hier ein Überblick über wesentliche Unterschiede zwischen hohem und niedrigem Selbstwertgefühl in einer Tabelle angeführt:

<b>Hohes Selbstwertgefühl</b>	<b>Niedriges Selbstwertgefühl</b>
Anerkennt seine Qualitäten.	Setzt den Akzent auf Fehler.
Spricht freundlich mit sich selbst.	Ist sehr selbstkritisch und neigt dazu, sich zu beschimpfen.
Hört auf die Kritik anderer und entscheidet selbst, ob sie zutrifft.	Ist sehr empfindlich gegenüber der Kritik anderer und beschäftigt sich damit zwanghaft und im Übermaß.
Hält durch trotz Hindernissen und Misserfolgen.	Gibt bei geringsten Hindernissen oder Misserfolgen auf.
Ist zuversichtlich und setzt auf seinen Erfolg.	Befürchtet Misserfolg.
Erinnert sich an frühere Erfolge.	Erinnert sich an Versagen.
Ist zuversichtlich, übertragene Aufgaben zu meistern.	Fürchtet, an übertragenen Aufgaben zu scheitern.
Nimmt Risiken auf sich.	Ist risikoscheu.
Nimmt Komplimente und Lob von anderen dankbar an.	Ist misstrauisch gegenüber Komplimenten und Lob.
Liebt Herausforderungen.	Fühlt sich wohler bei Routineaufgaben.
Fühlt sich durch Erfolg bestätigt und ermutigt.	Gerät durch Erfolg unter Stress.

**Tab. 1: Überblick hohes versus niedriges Selbstwertgefühl (Monbourquette 2008, S. 56 f., Auszug)**

### **3.9.1 Chancen und Probleme eines hohen bzw. niedrigen Selbstwertgefühls**

Ein hohes Selbstwertgefühl ist wichtiger Bestandteil psychischer Anpasstheit und Gesundheit (vgl. Schütz 2000, S. 189). Es bedeutet, sich selbst positiv zu bewerten (vgl. Schütz 2000, S. 193) und wird als Respekt und Wertschätzung gegenüber der eigenen Person charakterisiert (vgl. Jachs 2010, S. 65).

Mit den Chancen und Problemen eines hohen bzw. niedrigen Selbstwertgefühls hat sich besonders Astrid Schütz in diversen Untersuchungen und Publikationen auseinandergesetzt.

Ein hohes Selbstwertgefühl kann als Ressource beim Umgang mit Herausforderungen und Belastungen gesehen werden. Personen mit einem hohen Selbstwertgefühl erweisen sich auch nach Misserfolgen als zuversichtlich bezüglich ihrer zukünftigen Erfolgsaussichten und verfolgen eine schwierige Aufgabe beharrlicher als Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl, mitunter zeigen sie eine größere Hartnäckigkeit auch bei unlösbaren Aufgaben (vgl. Schütz 2003, S. 218).

Prinzipiell ist ein hohes Selbstwertgefühl leistungsförderlich, doch bisweilen können mangelnde Aufmerksamkeit und Mühe die Folge einer hoch positiven Selbsteinschätzung und Selbstüberschätzung sein. Als weitere Problemfaktoren können Unterschätzung von Aufgaben oder Gegnern, Misserfolge durch unrealistisch hohe Ziele (Überschätzung der Zielsetzung, besonders dann, wenn die Selbstwertschätzung bedroht oder herausgefordert wird), Geschwindigkeit vor Genauigkeit und das Nicht-Annehmen-Können von Hilfe genannt werden (vgl. Schütz 2003, S. 218 ff.). Ein hohes Selbstwertgefühl kann zwar zu Zuversicht und hoher Leistung führen, möglicherweise ist es aber auch Quelle von Selbstüberschätzung und Arroganz (vgl. Schütz 2000, S. 191).

Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl stellen Leistungen in einen engeren Zusammenhang mit ihrem Selbstwertgefühl. In schlechter Stimmung neigen sie zur Selbstabwertung. Gleichzeitig bergen sich in dieser Art, mit Erfolgen/Misserfolgen umzugehen, auch Chancen aufgrund der Flexibilität und Responsivität auf bestimmte Ereignisse. Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl sind sensibler für soziale Rückmeldungen und bemühen sich, ihr Verhalten entsprechend anzupassen. Wahrgenommene Mängel werden zu korrigieren oder auszugleichen versucht. Trotzdem birgt sich darin auch die Gefahr, sich zu sehr an die Erwartungen anderer anzupassen, was unter Umständen aufgrund widersprüchlicher Erwartungen dazu führen kann, kein eigenes Ziel konsequent anzustreben (vgl. Schütz 2003, S. 221 f.).

Eine mit einem niedrigen Selbstwertgefühl verbundene negative Sicht der eigenen Person wird nicht zwangsläufig auf die Beurteilung anderer übertragen (vgl. Schütz 2000, S. 193). Auch im umgekehrten Fall bedingt ein hohes eigenes Selbstwertgefühl nicht unbedingt hohe Sympathiewerte der anderen Personen (vgl. Schütz 2000, S. 198). Darüber hinaus geht eine hohe Selbstwertschätzung nicht unbedingt mit einer hohen Wertschätzung anderer einher. Das ist das Ergebnis einer Studie, die Schütz mithilfe der Frankfurter Selbstkonzeptskalen 1998 durchgeführt hat. Ursachen dafür können darin liegen, dass Personen mit hohem Selbstwertgefühl höhere Standards haben und daher kritischer urteilen, es kann aber auch eine Selbstdarstellungsstrategie sein. Der Beurteiler/die Beurteilerin möchte sich als scharfsinnig und kompetent zeigen (vgl. Schütz 2000, S. 193 f.).

Die Höhe des Selbstwertgefühls ist auch entscheidend dafür, inwieweit auf Misserfolge mit emotionaler Belastung reagiert wird. Emotionale Belastungen im Zusammenhang mit Misserfolgen sind kennzeichnend für Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl. Das geringe Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten führt zur Misserfolgserwartung, was wiederum die Wahrscheinlichkeit eines Misserfolgs erhöht. Tritt der Misserfolg dann tatsächlich ein, wird er wiederum auf die geringe Fähigkeit zurückgeführt und auf andere Bereiche des Selbstwertes

übertragen und generalisiert. Personen, die über ein hohes Selbstwertgefühl verfügen, scheinen auch nach erlebten Misserfolgen eher auf ihre Stärken fokussiert (vgl. Schütz 2005, S. 27 f.).

### **3.9.2 Selbstüberschätzung und Narzissmus**

Vor allem bei Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl steigt die Gefahr der Selbstüberschätzung (vgl. Schütz 2003, S. 219).

Je stärker sich Menschen überschätzen, desto sozial unerwünschter ist ihre Persönlichkeit. Narzissmus ist eine Form einer überdurchschnittlich starken Selbstüberschätzung und wird zu den Persönlichkeitsstörungen gezählt. Er wird charakterisiert durch ein tiefgreifendes Muster von Großartigkeit in Phantasie und Verhalten, Bedürfnis nach Bewunderung und Mangel an Empathie. Das narzisstische Selbstbild ist zwar positiv, aber unrealistisch und labil und muss deshalb mit großem Aufwand gegenüber Bedrohungen der Außenwelt verteidigt werden. Dies kann zu großer Empfindlichkeit gegenüber Kritik bis hin zu aggressiven Ausbrüchen und starken Stimmungsschwankungen führen (vgl. Asendorpf 2004, S. 260 f.). Narzissten stellen zwar bewusst öffentlich ein hohes Selbstwertgefühl zur Schau, besitzen aber gleichzeitig einen niedrigen impliziten Selbstwert, der ihnen in der Regel nicht bewusst ist (vgl. Schachinger 2005, S. 193).

Grundsätzlich ist weder ein stark überhöhtes noch ein extrem niedriges Selbstwertgefühl vorteilhaft. Pessimisten liegen mit ihrer Einschätzung der Realität genauso falsch wie Optimisten mit einem hohen Selbstwert. Trotzdem ist ein positives Selbstwertgefühl einem negativen deutlich überlegen. Psychisches Wohlbefinden, größere Ausdauer bei der Verfolgung von Zielen, Optimismus und Vertrauen in eigene Kompetenzen sowie Fähigkeiten und nicht zuletzt eine robustere physische und psychische Gesundheit zählen zu den Vorteilen einer Person mit hohem positivem Selbstwertgefühl. Personen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl haben zwar teilweise eine realistischere Selbstsicht, tendieren aber zu Schwarzmalerei und rücken ihre eigenen Erfahrungen und Leistungen in ein negativ verzerrtes Licht (vgl. Schachinger 2005, S. 192 und 194 f.).

### **3.10 Selbstwert-/Selbstkonzeptforschung**

Da unter den Selbstkonzepten Beschreibungen und Bewertungen der eigenen Person verstanden werden, werden auch in der Selbstkonzeptforschung Verfahren verwendet, mittels derer Einstellungen gemessen werden können (vgl. Mummendey 1995, S. 71). Dabei

wird von zwei Prämissen ausgegangen: „Das Selbstkonzept ist dem Individuum bewusst. Es ist mit Selbstbeschreibungsmethoden erfaßbar [sic!]“ (Pinquart 1998, S. 26).

Als Methode dienen Selbstbeschreibungen, die sich im Ausmaß von Vorstrukturierungen voneinander unterscheiden. Zu den freien Selbstbeschreibungen zählen freie oder halbstandardisierte Interviews oder Satzergänzungsverfahren. Der Vorteil dieser Verfahren liegt in der Erfassung aktueller Selbstbeschreibungen, ohne Inhalte durch Antwortvorgaben auszuschließen. Nachteile sind vor allem das unterschiedliche Ausmaß der Selbstöffnung der einzelnen Probanden und der höhere Aufwand der nachträglichen Kategorisierung durch die Forscher. Zudem sind freie Selbstbeschreibungen weniger stabil als Antworten in Selbstkonzeptfragebögen (vgl. Pinquart 1998, S. 26).

Persönlichkeitsfragebögen sind hinsichtlich Reizvorlage und Antwortmodus stark strukturiert, sowohl die vorgegebenen Sätze und Fragen als auch die Antwortkategorien sind von der antwortenden Person nicht frei zu wählen (vgl. Mummendey 1995, S. 72).

Die Unterteilung in einzelne Bereiche des Selbstkonzepts, die abgefragt werden, ist bei jedem Fragebogen anders, da unterschiedliche Vorstellungen von Anzahl und Definition der relevanten Bereiche vertreten werden (vgl. Stemmler et al. 2011, S. 428).

Beispiele für Persönlichkeitsfragebögen sind die Self-Esteem Skala von Morris Rosenberg und die Frankfurter Selbstkonzeptskalen.

Die Self-Esteem Skala von Morris Rosenberg<sup>16</sup> dient der Erfassung eines allgemeinen Selbstwertgefühls. Sie besteht aus nur zehn Fragen, von denen fünf positiv und fünf negativ formuliert sind. Die Auswertung erfolgt durch das Bilden eines Summenscores der einzelnen Antworten. Als Vorteile dieses Verfahrens werden die leichte Verständlichkeit der Fragestellungen, die ökonomische Anwendung sowie die psychometrische Güte genannt (vgl. Babonich 2008, S. 41). Die Bedeutung dieses gemessenen allgemeinen Selbstwertgefühls liegt darin, dass es eine zentrale Komponente der allgemeinen Lebenszufriedenheit und ein wichtiger Indikator für psychische Gesundheit einer Person ist (vgl. Asendorpf 2009, S. 110).

Bei den Frankfurter Selbstkonzeptskalen werden insgesamt zehn Aspekte des Selbstkonzeptes erfasst (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 129). Darunter fallen z.B. folgende Bereiche: Leistungsfähigkeit, Problembewältigung, Verhaltens- und Entscheidungssicherheit, Selbstwertschätzung, Wertschätzung durch andere. Das

---

<sup>16</sup> Vgl. S. 53 in dieser Arbeit

Selbstkonzept wird als ein organisiertes, aber veränderbares Konzeptmuster des Individuums zur eigenen Person, als Verdichtung vergangener Erfahrungen gesehen (vgl. Hrdlicka 2011, S. 39).

Die Formulierung der jeweiligen Fragen in den meisten Selbstwertskalen scheint in erster Linie dazu geeignet zu sein, niedrige von ausreichend hoher Selbstwertschätzung abzugrenzen; sehr hohe Selbstwertschätzung kann mit den üblichen Selbstwertskalen schlecht erfasst werden. Der Befund von Baumeister, Tice und Hutton sagt aus, dass in den meisten Studien mit nichtklinischen Populationen die Verteilung bei Selbstwertskalen schief ist: die Auswertungen ergeben eine mittlere bis hohe Selbstwertschätzung (vgl. Schütz 2000, S. 200).

### **3.10.1 Probleme der Selbstkonzeptmessung**

Bei der Beantwortung von Fragen der Selbstkonzeptmessung spielt die Selbstdarstellung eine Rolle, d.h. die Antworten werden an die jeweiligen situativen Umstände angepasst. Überlegungen der Testperson nach der sozialen Erwünschtheit einer Antwort können nicht ausgeschlossen werden. Auch das Beschönigen beim Antworten auf Fragen nach der eigenen Person und ihren Merkmalen ist nicht leicht nachzuweisen und das Ausmaß der möglichen Verfälschung ist schwierig herauszufinden (vgl. Mummendey 2006, S. 252). Eine Möglichkeit, diese Effekte zu minimieren, ist eine getarnte Vorgehensweise bei der Untersuchung, bei der vorgegeben wird, ein anderes Ziel als das tatsächliche zu analysieren (vgl. Mummendey 1995, S. 74).

Solche Adressateneffekte<sup>17</sup> konnten in Experimenten zur Selbstkonzeptmessung nachgewiesen werden und ließen sich durch das planmäßige Variieren von vermeintlichen Adressaten einer Selbstbeschreibung als Ergebnis von Selbstdarstellung aufzeigen (vgl. Mummendey 2006, S. 253).

Gewöhnlich stellen sich Individuen günstiger dar, als sie sind oder zu sein glauben, doch auch die entgegengesetzte Strategie, sich ungünstiger zu präsentieren, konnte in der Selbstdarstellungs-Forschung gefunden werden. Ein solches selbstschädigendes Verhalten kann unter Umständen durchaus als positiv empfunden werden, wenn damit auch bestimmte Ziele erreicht werden können. Ein Wissenschaftler kann z.B. behaupten, von einem bestimmten Forschungsgebiet wenig zu verstehen; Fehler, die er dann vielleicht macht, werden ihm nicht so sehr angelastet als einem Experten auf dem betreffenden Gebiet. Wenn er aber mit seinem Urteil ins Schwarze trifft, wird er wahrscheinlich ganz besonders gelobt.

---

<sup>17</sup> Vgl. S. 62 in dieser Arbeit

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Präsentation eigener Verhaltensweisen, die zwar selbstschädigend sind, wahrscheinlicher dann gemacht werden, wenn dieses Verhalten in einem gewissen Grad sozial gebilligt wird und es nur scheinbar ungünstig ist (vgl. Mummendey 2006, S. 255 ff.).

### **3.11 Stabilität/Änderung des Selbstkonzepts**

Ist das Selbstkonzept stabil oder variabel? Um diese Frage zu klären, wird hier noch einmal kurz der Aufbau eines hierarchischen Selbstkonstrukts beschrieben.

Ausgehend von der Basis werden die Inhalte des Selbstkonzeptes mit jeder nächsthöheren Ebene immer generalisierter. Auf der untersten Ebene sind Evaluationen des eigenen Verhaltens in spezifischen Situationen gespeichert. Bei wiederholter Erfassung können sich solche Einstufungen als stabil erweisen und somit die nächste Ebene des Modells bilden. Auf diese Weise verbinden sich mehrere solche Bewertungen zu verschiedenen Unterbereichen des Selbstkonzepts, z.B. zu den Bildungsbereichen „Englisch“, „Mathematik“ usw., zu sozialpsychologischen Bereichen „Kameraden“, „Bedeutsame Andere“ oder zu körperbezogenen Bereichen, wie „Körperliche Fähigkeiten“ und „Äußere Erscheinung“. Diese genannten Unterbereiche lassen sich noch weiter verallgemeinern, zu einem sozialen, physischen bzw. schulischen Selbstkonzept, die wiederum zusammen das generelle Selbstkonzept bilden (vgl. Mummendey 1995, S. 61).

Auf den höheren Ebenen befinden sich stärker verallgemeinerte Aussagen, die für einen größeren räumlichen, zeitlichen, sozialen oder ideellen Geltungsbereich des Erlebens oder Verhaltens zutreffen. Die höchste Ebene besteht aus globalen Selbstbewertungen, verallgemeinerten Selbstbeschreibungen und globalen Kontrollüberzeugungen (vgl. Pinquart 1998, S. 14).

Mit dem Lebensalter erhöht sich die Anzahl der Selbstkonstrukte/Selbstkonzepte, über die eine Person verfügt. Dieser Prozess ist durch eine zunehmende Differenzierung bei gleichzeitiger Generalisierung gekennzeichnet (vgl. Hannover 1997, S. 46). Die chronische Zugänglichkeit eines Selbstkonstrukts ist von der Häufigkeit seiner Aktivierung bestimmt. Auch diese chronische Zugänglichkeit verändert sich über die Lebensspanne hinweg (vgl. Hannover 1997, S. 50).

Das globale Selbstkonzept gilt als recht stabil, die in der Hierarchie darunter liegenden einzelnen Selbstkonzepte sind spezifischer und können sich zunehmend als weniger stabil erweisen (vgl. Mummendey 2006, S. 208). Je mehr Erfahrungen eine Person über die Jahre hinweg sammelt, desto mehr werden diese selbstbezogenen Informationen zu globalen

Generalisierungen zusammengefasst und desto stabiler können solche Generalisierungen sein, da sie oft an der Realität getestet und bestätigt wurden (vgl. Pinquart 1998, S. 31).

Generell kann der Selbstwert auf verschiedenen Niveaus stabil oder instabil sein. Das Ausmaß, in dem der Selbstwert in Abhängigkeit von erlebten Situationen schwankt, kann bei verschiedenen Menschen unterschiedlich sein (vgl. Schütz 2005, S. 45). Auch die Wahl der Selbstwertquelle kann zu einem Schwanken des Selbstwertes führen. Manche Selbstwertquellen stehen nur zeitlich zur Verfügung, wie z.B. das eigene Aussehen; andere Quellen sind wiederum dadurch problematisch, dass sie von äußeren Bedingungen abhängen, wie z.B. positiven Rückmeldungen (vgl. Schütz 2005, S. 17 f.). „Die Selbstwertstabilität ist ein ebenso wichtiger Aspekt der Selbstbewertung wie die Selbstwerthöhe“ (Schütz 2005, S. 46).

Personen mit einem stabilen Selbstwert auf hohem Niveau zeichnen sich besonders dadurch aus, dass sie mit sich selbst zufrieden sind, ohne sich dabei über andere zu stellen. Für sie sind Fehler ein Teil des Lebens. Fehler machen und mit sich selbst zufrieden sein, schließen einander nicht aus (vgl. Schütz 2003, S. 159 ff.).

Hingegen werden Personen mit einem instabilen Selbstwert durch Kritik stark verunsichert. Sie beschreiben sich als in hohem Maße auf Anerkennung angewiesen. Charakteristisch für diese Personen sind auch die hohen, unter Umständen unrealistischen Erwartungen an sich selbst. Das Selbstwertniveau kann dabei durchaus hoch sein, in den analysierten Interviews finden sich keine Äußerungen über Zufriedenheit mit der eigenen Person oder grundsätzlicher Selbstakzeptanz (vgl. Schütz 2003, S. 161 f.). Meist steht ein instabiler Selbstwert jedoch mit einem niedrigen Selbstwertgefühl in Zusammenhang (vgl. Schachinger 2005, S. 190).

Einige grundsätzliche Merkmale eines stabilen und meist hohen Selbstwertes sind: genau und klar definierte Selbstkonzepte, sichere und eindeutige Selbstbeschreibungen, konsistente Selbstwertungen über Zeit und Situationen hinweg, geringere Abhängigkeit und Beeinflussbarkeit von externen Einflüssen und demzufolge stabilere Verhaltensmuster, weniger Stimmungsschwankungen, geringere Anfälligkeit für psychische Störungen (vgl. Schachinger 2005, S. 190).

Ein variabler und vornehmlich niedriger Selbstwert weist eine geringere zeitliche und situative Stabilität der Selbstbewertungen und eine höhere emotionale Variabilität auf und ist auch anfälliger für psychische Störungen. Personen, die dieser Gruppe angehören, stellen sich eher zurückhaltend und defensiv selbst dar. Sie haben weniger Klarheit und Gewissheit

über die eigenen Selbstkonzepte und weisen mehr innere Widersprüche in ihren Selbstkonzepten auf (vgl. Schachinger 2005, S. 190).

Ein instabil hohes Selbstwertgefühl kann in zwischenmenschlichen Beziehungen problematisch werden. Personen mit instabil hoher Selbstwertschätzung verhalten sich unter anderem aggressiver als andere (vgl. Schütz 2003, S. 7).

Insgesamt wird eine instabile Selbstwertschätzung mit Depression und Defensivität in Verbindung gebracht (vgl. Schütz 2003, S. 7).

### **3.12 Einfluss des Selbstkonzepts auf die Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen**

Hier geht es um die Frage, wie Personen auf positive, negative oder selbstkonzeptkonsistente Rückmeldungen über die eigene Person reagieren.

Der motivationstheoretische Ansatz, der vor allem in den Siebziger-Jahren des vorigen Jahrhunderts vorherrschte, geht von einem Bedürfnis des Menschen nach Anerkennung und Wertschätzung aus. Personen sind grundsätzlich bestrebt, ihr Selbstwertgefühl zu schützen bzw. zu erhöhen, und werden daher auf solche Informationen positiv reagieren, die selbstwerterhöhende Komponenten enthalten. Konsistenztheoretische Ansätze betonen das Bestreben von Personen, eine interne Konsistenz ihrer Einstellungen aufrechtzuerhalten (vgl. Petersen et al. 2000, S. 239 f.).

Im informationstheoretischen Ansatz der Achtziger-Jahre des vergangenen Jahrhunderts wird der Informationsverarbeitung besondere Bedeutung zugemessen. Aus dieser Sicht werden Personen bei der Wahrnehmung und Verarbeitung selbstkonzeptrelevanter Informationen von kognitiven Strukturen geleitet, die selbstbezogenes Wissen strukturieren, den so genannten Selbstschemata (vgl. Petersen et al. 2000, S. 242). Selbstschemata beinhalten Verhaltensmuster, in denen die unveränderten Ergebnisse wiederholter Erfahrungen abgebildet werden. Eine Vertreterin dieses Ansatzes ist Hazel Markus. Diesem Ansatz nach unterscheiden sich Personen darin, ob sie für ein bestimmtes Inhaltsgebiet oder ein bestimmtes Merkmal Selbstschemata entwickelt haben. Schematische Personen kennzeichnen sich dadurch, dass sie im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal ausgeprägt hohe oder niedrige Werte angeben und dass ihnen dieses Merkmal subjektiv wichtig ist (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 129 f.). Sie lassen sich weniger leicht durch schemainkongruente Informationen irritieren und weisen diese häufiger zurück als Personen ohne Schema (vgl. Petersen et al. 2000, S. 243). A-schematische Personen geben für ein

bestimmtes Merkmal entweder mittlere, d.h. unauffällige Werte an, und/oder dieses Merkmal ist ihnen subjektiv nicht wichtig (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 130.).

Neuere Ansätze in der Sozialpsychologie berücksichtigen neben reinen Informationsverarbeitungsprozessen auch wieder Motive, Emotionen und kognitive Dynamiken (vgl. Petersen et al. 2000, S. 243).

Generell legen Forschungsergebnisse nahe, dass es in Bezug auf das Selbstkonzept zwei Motive gibt, nach denen eine Person mit Informationen, die das eigene Selbstkonzept betreffen, umgeht: das Motiv der Selbstkonsistenz oder Selbstverifikation und das Motiv der Selbstwerterhöhung oder Selbst-Enhancement. Während im ersten Fall Veränderungen eher abgeblockt werden, werden diese im zweiten Fall eher begünstigt (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 132 f.).

### **3.12.1 Selbstkonsistenz – Selbstwerterhöhung**

Prinzipiell haben Menschen ein Bedürfnis nach Stabilität und Kontinuität. Sie brauchen fixe Anker und Bezugspunkte. Auch in Bezug auf das Selbstkonzept gibt es Tendenzen, das Selbstkonzept über Zeit und Situationen beizubehalten und zu bestätigen. Stabilität bedeutet Sicherheit, Vorhersagbarkeit und Kontrollierbarkeit (vgl. Schachinger 2005, S. 156 f.). Dies zeigt sich in verschiedenen Situationen: Menschen bevorzugen z.B. die Interaktion mit anderen, die ihr Selbstkonzept bestätigen und verhalten sich auf eine Art und Weise, die zu selbstwertbestätigenden Rückmeldungen durch andere führt. Informationen, die ihre Selbstsicht bestätigt, werden gesucht und bevorzugt erinnert (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 133).

Das Motiv nach Selbstwerterhöhung beschreibt das Bedürfnis nach positiven Bewertungen der eigenen Person – im Sinne eines globalen Gesamteindrucks. Menschen möchten sich selbst in einem positiven Licht sehen und von anderen ebenso wahrgenommen werden (vgl. Schachinger 2005, S. 157). Sie versuchen, die positiven Aspekte des Selbstkonzepts zu erhalten oder fortzuentwickeln und die negativen Aspekte zu reduzieren (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 133 f.).

Die Motivation zur Veränderung spielt dabei eine Rolle. In Bereichen, in denen ein starker Wunsch besteht, sich zu verbessern bzw. seinem persönlichen Ideal näher zu kommen, reagieren Personen eher selbstwerterhöhend, in Bereichen, in denen sie keine Notwendigkeit der Veränderung sehen, eher konsistenzsuchend (vgl. Schütz 2005, S. 26).

Lt. Schachinger stellt sich die Frage nach dem mächtigeren der beiden Motive im Grunde nur für Personen mit einem eher negativ gefärbten Selbstbild. Für Personen mit einem positiven

Selbstbild existiert diese Problemstellung nicht – die Bedürfnisse nach Selbstwerterhöhung und -konsistenz stimmen überein (vgl. Schachinger 2005, S. 158).

### **3.12.2 Selbstwertdienliche Strategien, selbstwertdienliche Verzerrung**

Informationen werden nicht losgelöst vom Individuum, das sie erhält, verarbeitet. Erwartungen über diese Informationen beeinflussen deren Wahrnehmung (vgl. Asendorpf 2004, S. 257).

Grundsätzlich neigen Menschen dazu, das eigene Selbstbild zu bestätigen. Sie können sich selbst immer nur im Licht ihres schon vorhandenen Selbstkonzepts wahrnehmen – selbstkonsistenz erhöhende Verzerrung (vgl. Asendorpf 2004, S. 257) – und nehmen mit Vorliebe solche Informationen auf, die in das bestehende Konzept gut passen. Widersprüchliche Informationen werden eher verzerrt, nicht beachtet, als unwahr abgewertet oder so interpretiert, dass sie an das bestehende Konzept angepasst werden können. Auch die einmal eingenommenen Attributionsvoreingenommenheiten des Menschen verstärken sich selbst und üben so einen stabilisierenden Einfluss auf das Selbstkonzept aus. Eine weitere Strategie ist die der Akzeptanzvermeidung, nach der Menschen Informationen, die nicht zum bisher bestehenden Konzept von sich passen, abwehren, indem sie die Bedeutsamkeit für das Selbstkonzept reduzieren. Neue Informationen werden umgedeutet, die Wichtigkeit dieser selbstbezogenen Information wird angezweifelt oder als Ausnahme angesehen (vgl. Laskowski 2000, S. 153 f.).

Selbstwertdienliche Strategien, ein positives Selbstkonzept zu bewahren oder zu steigern, zeigen sich auch in folgenden Verhaltensweisen: Menschen können sich im Vorfeld von Bewährungssituationen ein Handicap zulegen, um im Falle eines Versagens einen Grund präsentieren zu können, der nicht die eigene Leistungsfähigkeit berührt<sup>18</sup>. Erfolge werden der eigenen Person zugeschrieben, Misserfolge hingegen externen Faktoren. Im Hinblick auf Eigenschaften und Fähigkeiten werden Vergleiche mit durchschnittlichen Personen gesucht oder Personen ausgewählt, die im Hinblick auf ein bestimmtes Merkmal schlechter sind (vgl. Rammsayer, Weber 2010, S. 134).

Des Weiteren kann das Selbstkonzept konstant gehalten werden, indem Situationen in bestimmter Weise manipuliert werden und indem bestimmte Situationen und soziale Kontexte aufgesucht bzw. ausgewählt werden. Der Selbstwert kann aktiv stabilisiert werden, indem den Interaktionspartnern und -partnerinnen durch bestimmte Zeichen und Symbole gezeigt wird, welche Behandlung von ihnen gewünscht wird und welches Feedback sie

---

<sup>18</sup> Vgl. S. 70 in dieser Arbeit

geben sollten. Diese Zeichen und Symbole können Kleidung, Frisur oder auch der Sprachstil sein. Auch durch die Auswahl der Informationen, die eine Person über sich freigibt, kann das Selbstbild aktiv konstant gehalten werden. Durch die Form der Selbstdarstellung hat die handelnde Person Einfluss auf die Attributionen, die das Gegenüber über sie vornimmt. Eine weitere Möglichkeit, sein Selbstbild aktiv zu bestätigen, besteht darin, Interaktionspartner bzw. -partnerinnen und Aktivitäten bewusst auszuwählen oder zu vermeiden. Es wird eher mit solchen Personen kommuniziert, die die eigene Selbstsicht teilen, selbst dann, wenn diese negativ ist. Außerdem versuchen Menschen, ihre Selbsttheorie durch Abwehrreaktionen, wie Verleugnung, Projektion und Rationalisierung, zu schützen (vgl. Laskowski 2000, S. 156 f.).

Das Selbstkonzept hat jedoch nicht nur Auswirkungen auf Informationen aus der Außenwelt, sondern beeinflusst auch die eigenen Gefühle. Auch Gefühle, die nicht zum etablierten Selbstkonzept passen, können nicht wahrgenommen, verleugnet und verzerrt werden (Laskowski 2000, S. 158).

### **3.13 Umgang mit Bedrohungen, Krisen, Umgang mit Schwächen**

Als selbstwertbedrohend werden üblicherweise Ereignisse gesehen, die das positive Selbstbild in Frage stellen (vgl. Schütz 2005, S. 23). Die Verletzung des Selbstwertgefühls wird als primäre Ursache für das Entstehen negativer Emotionen betrachtet (vgl. Schütz 2003, S. 71).

Die häufigsten Strategien im Umgang mit Bedrohungen und Krisen können zusammengefasst werden in die Reaktionen Abwehren, Ersetzen und Akzeptieren (vgl. Schütz 2005, S. 35 ff.).

Eine mögliche Abwehrreaktion zeigt sich in der Interpretation von Misserfolgen und Konflikten. Diese werden häufig – zum Schutze des Selbstwertes – dahingehend gedeutet, dass sie weniger Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl haben. Für Erfolg wird gern Verantwortung übernommen, Misserfolge werden dagegen äußeren Umständen zugeschrieben. Die Menschen versuchen in der Regel, solche Bedrohungen abzuwehren. Auch der Umgang mit Kritik wird von den beiden Motiven Selbstwerterhöhung bzw. Selbstkonsistenz bestimmt. Vor allem Menschen mit einem niedrigen Selbstwertgefühl geraten bei negativen Rückmeldungen in einen Konflikt: Sie möchten einerseits zutreffend wahrgenommen werden, andererseits aber auch positiv. Für sie sind negative Rückmeldungen besonders belastend. Menschen mit einem hohen Selbstwertgefühl reagieren häufig defensiv auf Kritik bzw. stellen die Gültigkeit dieser in Frage (vgl. Schütz 2005, S. 24 f.).

Selbstwertschutz kann unter Umständen zu langfristigem Misserfolg führen, nämlich dann, wenn – häufig nach massiven Misserfolgen – die Bemühungen um Selbstwertschutz vor Sachüberlegungen stehen bzw. langfristige Folgen und Nebenwirkungen unabhängig vom Selbstwert nicht bedacht werden (vgl. Schütz 2005, S. 28).

In einem Experiment von Heatherton und Vohs 2000 konnte gezeigt werden, dass Personen unterschiedlich beurteilt wurden, je nachdem ob sie Erfolge oder Misserfolge erlebt hatten. Auf die unterschiedliche Beurteilung hatte auch die Höhe des Selbstwertgefühls der beurteilten Personen Einfluss. In der Bedrohungsbedingung (Misserfolg) wurden Personen mit hohem Selbstwertgefühl als weniger sympathisch eingestuft als in der Erfolgsbedingung (Erfolg), Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl wurden insgesamt sympathischer eingestuft. Gründe dafür können sein, dass Personen mit hohem Selbstwertgefühl auf Misserfolg eher aufgebracht reagieren und ihn zu negieren versuchen, sich abschirmen und als arrogant und unhöflich erlebt wurden. Die Verarbeitungsstrategie von Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl ist, besonders nett, freundlich und zuvorkommend zu sein. Sie sind besorgt, abgelehnt zu werden und soziale Beziehungen zu verlieren, und bemühen sich überaus stark um soziale Anerkennung. Diese Tendenz zeigt sich in Misserfolgssituationen besonders deutlich (vgl. Schütz 2005, S. 30 f.).

Rache kann auch als eine Möglichkeit angesehen werden, Selbstwertkränkung auszugleichen und Selbstwertschätzung wieder aufzubauen. „Rache ist Vergeltung für erlebtes Unrecht, geht aber oft über das Ausmaß des erlittenen Unrechts hinaus“ (Brown zitiert bei Schütz 2005, S. 32). Die subjektive Selbstwertschädigung ist bedeutsamer als der objektiv entstandene sachliche Schaden. Die durch die Schädigung ins Ungleichgewicht gebrachte Beziehung soll reguliert werden. Rache kann unter Umständen auch positive Folgen haben, wenn aufgrund des geweckten Unrechtsbewusstseins der Täter sein Verhalten ändert (vgl. Schütz 2005, S. 31 ff.)

Eine weitere Form der Abwehr besteht in der Verdrängung der Bedrohlichkeit. Das wahrgenommene Ereignis wird nicht als das selbstwertbedrohliche Ereignis akzeptiert, welches es auf den ersten Blick zu sein scheint (vgl. Greve 2000, S. 99 f.).

Selbstwertbelastende Informationen können auch ohne Defensivität verarbeitet werden. Zu seinen eigenen Schwächen stehen, kann als persönliche Stärke wahrgenommen werden. Schwächen in einem Bereich werden durch Stärken in anderen Bereichen ausgeglichen. Die Quellen, aus denen das Selbstwertgefühl genährt wird, werden verändert. Diese Umorientierung auf günstigere bzw. weniger problematische Selbstwertquellen kann helfen, die eigene Selbstwertschätzung vor Belastungen zu schützen (vgl. Schütz 2005, S. 40 ff.).

### **3.13.1 Probleme als Lerngelegenheit**

Auf Ereignisse, die das Selbstwertgefühl bedrohen, reagieren Menschen häufig abwehrend und defensiv. Probleme und Misserfolge können aber auch als Lerngelegenheit gesehen werden. Diese Strategie setzt voraus, dass der Misserfolg als Misserfolg akzeptiert wird, und die betreffende Person versucht, aus diesem Misserfolg wichtige Informationen zur persönlichen Weiterentwicklung zu gewinnen (vgl. Schütz 2005, S. 35). Eine genaue Analyse der Situation, positive Neuinterpretation dieser und versuchen, das Beste aus der Situation zu machen, sind mögliche aktive Bewältigungsverfahren im Umgang mit negativen Ereignissen (vgl. Schütz 2005, S. 37). Eine Orientierung an persönlichem Wachstum ermöglicht eine vorwärts gerichtete und optimistische Perspektive (vgl. Schütz 2005, S. 38).

Ob Probleme als Lerngelegenheiten genutzt werden, hängt auch von der Selbstwertquelle ab. Wird das Augenmerk auf positive Rückmeldungen und auf Anerkennung von anderen gelegt, kann dies zu Schwierigkeiten führen (vgl. Schütz 2005, S. 38). Die Rückmeldungen der einzelnen Personen können sich unterscheiden, sie sind insgesamt wenig stabil (vgl. Schütz 2005, S. 12). Wenn die Anerkennung durch andere ausbleibt, werden solche Situationen als Versagenssituationen interpretiert. Die Suche nach Bestätigung führt zu Stress und negativer Selbstwahrnehmung, was Angst und Depressionen auslösen kann (vgl. Schütz 2005, S. 36 ff.).

### **3.14 Mögliche Anlässe zur Veränderung**

Die Einstellungen einer Person sich selbst gegenüber sind umso stabiler, je weiter oben sich diese in der Hierarchie des Selbstkonzeptes befinden<sup>19</sup>. Im Laufe der Zeit können neue und andere Bereiche, Themen oder Gegenstände für eine Person wichtig und ins Selbstkonzept aufgenommen werden. Andere Bereiche können hingegen zurücktreten und an Bedeutung verlieren (vgl. Mummendey 2006, S. 89).

Neue Erfahrungen und Verarbeitungen können einen Menschen dazu bringen, einmal gemachte Generalisierungen in seinem Selbstkonzept wieder rückgängig zu machen (vgl. Haußer 1995, S. 26).

Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen wirkt sich positiv auf das psychische Wohlbefinden aus. Die Beschäftigung mit diesen Erfahrungen vermehrt das Wissen einer Person über sich selbst (vgl. Schachinger 2005, S. 104). Negieren, Ablehnen oder Verleugnen von negativen

---

<sup>19</sup> Vgl. S. 71 in dieser Arbeit

Situationen blendet diesen Teil der Erfahrungen aus und verringert die Chancen, auch daraus zu lernen und/oder zu wachsen (vgl. Schütz 2005, S. 29).

Zu den notwendigen Bedingungen zur Selbständerung zählen die Fähigkeiten, Kritik zuzulassen und Fehler einzugestehen (vgl. Frey et al. 2000, S. 343).

### **3.14.1 Veränderung durch nicht integrierbare Informationen**

Schon der amerikanische Psychologe Kenneth J. Gergen nahm an, dass Selbstkonzepte eher stabil bleiben, wenn die äußeren Lebensbedingungen konstant bleiben. Selbstkonzeptänderungen sind häufiger nach situativen Veränderungen zu erwarten (vgl. Laskowski 2000, S. 153).

Neue widersprechende Informationen oder Erfahrungen, die konträr zu den eigenen Überzeugungen, Werthaltungen und Motiven auftreten, können nicht mehr in die bisherigen Vorstellungen integriert werden oder durch die genannten Verteidigungsmechanismen<sup>20</sup> nicht mehr abgefangen werden. Das Selbstbild muss der Realität angepasst werden. Ob das geschieht, hängt allerdings von folgenden Faktoren ab: Inwieweit wird der beurteilenden Person Kompetenz zugesprochen? Kommt die diskrepante Rückmeldung von nur einer Person/Quelle, oder geben verschiedene Personen/Quellen übereinstimmende Rückmeldungen, die von der eigenen Selbsteinschätzung abweichen? Auch die Größe der Diskrepanz zwischen der Rückmeldung der anderen Person und des eigenen Selbstbildes hat Einfluss auf die Integration (vgl. Laskowski 2000, S. 159 f.).

Eine weitere Rolle spielt das subjektive Angsterleben einer Person. Grundsätzlich erlebt jeder Mensch Angst, wenn er neue Erfahrungen, die den bisherigen Vorstellungen nicht entsprechen, wahrnimmt, weil diese sein bisheriges Selbstkonzept in Frage stellen. Ob es durch diese neuen Informationen zu einer Änderung seines Selbstkonzeptes kommt, hängt davon ab, wie viel Maß an Angst er ertragen kann (vgl. Laskowski 2000, S.162).

Bei der Änderung des Selbstkonzeptes spielt es keine Rolle, ob die Änderung auf freiwilliger Basis oder unfreiwillig erfolgt. Da es sich um die Wahrnehmung einer Diskrepanz zwischen eigener Interpretation und der Realität handelt, kann die Änderung auch aus freiem Willen geschehen (vgl. Laskowski 2000, S. 163).

Werden die Änderungen bzw. neuen Informationen akzeptiert und das bestehende Selbstkonzept dahingehend angepasst, ist das neue Selbstkonzept weniger anfällig gegen

---

<sup>20</sup> Vgl. S. 76 f. in dieser Arbeit

neue Bedrohungen geworden, weil es durch die Anpassung der neuen Information nun realitätsgerechter und damit funktionsfähiger ist als vorher (vgl. Laskowski 2000, S. 162).

### **3.14.2 Veränderung durch die Bewältigung kritischer Lebensereignisse**

Krisen haben etwas mit der Unterbrechung von Gewohntem zu tun, sie beschreiben ein einschneidendes Geschehen. Das Wort Krise bedeutet aber auch einen Wendepunkt; eine Prognose, in welche Richtung sich die Krise auflösen wird, ist nicht vorhersehbar (vgl. Filipp, Aymanns 2010, S. 13 f.). In der Entwicklungspsychologie werden Krisen als notwendige Voraussetzung für entwicklungsmäßigen Wandel betrachtet (vgl. Filipp zitiert bei Haußer 1995, S. 86).

Die bisherigen Verhaltensweisen und Bewältigungsstrategien einer Person passen nicht mehr zur neuen Situation. Die Aufmerksamkeit wird wieder auf die eigene Person gelenkt, die Bedeutung der Selbstschemata als handlungsleitende Kognitionen nimmt zu (vgl. Laskowski 2000, S. 164).

Beispiele für kritische Lebensereignisse sind Ortswechsel, Ende der Ausbildung, Berufswechsel, finanzielle Veränderung, Arbeitslosigkeit, Heirat, Geburt eines Kindes, Trennung vom Partner/von der Partnerin, Tod einer nahestehenden Person, Krankheit, Pensionierung (vgl. Laskowski 2000, S. 164).

Nicht nur der Berufswechsel, auch geänderte Anforderungen innerhalb eines Berufs oder innerhalb eines Unternehmens und dadurch ein geändertes Rollenverständnis von Mitarbeiter- und Führungsrollen erfordern und bedingen vielfach substantielle Selbstkonzeptveränderungen (vgl. Frey et al. 2000, S. 345).

Viele Menschen erleben eine solche Zeit als Krise, empfinden Unsicherheit und Angst, da sie sich noch nicht richtig zu verhalten wissen. Wie gut die Bewältigung solcher Krisen gelingt, hängt zunächst davon ab, welche Bewältigungsversuche eine Person unternimmt. Strategien, wie Verleugnung, Vermeidung, Projektion, aber auch Alkoholkonsum und Intellektualisierung wirken sich zwar günstig auf die Gefühle aus, stehen aber einer Verbesserung der Situation oft im Wege. Strategien, wie Informationssuche oder direkte Aktion können die Bewältigung von Krisen verbessern (vgl. Laskowski 2000, S. 164 f.).

Ein hohes Selbstwertgefühl kann bei krisenhaften Erfahrungen von großem Wert sein, da die Person mit einem hohen Selbstwertgefühl viele Quellen hoher Selbstwertschätzung nutzt, aber auch viele Aktivitäten, die der Selbstbestätigung dienen, durchführt. Eine sichere Basis sind dabei ein gefestigtes Vertrauen in den Wert der eigenen Person und in die Sinnhaftigkeit des eigenen Lebens und die Bereitschaft, auch den negativen Seiten des

Daseins offen zu begegnen und sie als zum Leben zugehörig zu verstehen. Der Glaube an die eigenen Fähigkeiten, das eigene Tun so zu organisieren und auszuführen, dass erwünschte Zielzustände erreicht werden können, vermag viele Ressourcen zu mobilisieren (vgl. Filipp, Aymanns 2010, S. 301 f.).

Bei erfolgreicher Bewältigung solcher kritischen Lebensereignisse kann die Persönlichkeit des Menschen wachsen. Andererseits kann die Person seelisch zusammenbrechen, wenn die Bewältigung solcher Ereignisse nicht so gut gelingt (vgl. Laskowski 2000, S. 165).

Je reichhaltiger das Wissen einer Person über sich selbst ist, desto eher kann dieses Wissen verhindern, dass Bedrohungen eines Selbstaspektes ein überproportionales Gewicht für die globale Selbstwertschätzung erhalten. Es erlaubt, andere, positive Selbstaspekte zu fokussieren, es ist aber auch mit einer Vielzahl von positiven Erlebnissen verknüpft, auf die auch in schwierigen Situationen selektiv zugegriffen werden kann (vgl. Filipp, Aymanns 2010, S. 305).

### **3.14.3 Änderung der Bezugsgruppe**

Das Selbstwehrgedühl nährt sich auch aus dem sozialen Vergleich. Der soziale Hintergrund beeinflusst das Selbstkonzept und daher auch das Selbstwertgefühl. Eine Person bewertet sich immer relativ zu einer Bezugsgruppe. Der (freiwillige oder unfreiwillige) Wechsel der Bezugsgruppe kann Konsequenzen auf das Selbstwertgefühl haben (vgl. Asendorpf 2004, S. 258; Laskowski 2000, S. 163).

Auch der Kulturkreis, in dem eine Person aufgewachsen ist, beeinflusst die Art, wie sie sich sieht (vgl. Hannover 2000, S. 227). Mitglieder individualistischer und kollektivistischer Kulturen unterscheiden sich in ihrer Selbstdefinition voneinander, weil in beiden Kulturtypen unterschiedliche Auffassungen darüber, „wie man sein sollte“ existieren. Infolgedessen werden unterschiedliche Anforderungen an die Konstruktion des Selbst gestellt (vgl. Hannover 2000, S. 235). Durch einen Wechsel von einem Kulturkreis in einen andern kann sich das Selbstkonzept der Person ändern, weil andere selbstbezogene Informationen vermittelt werden. Das bedeutet aber auch, dass das Selbstkonzept einer Person umso stabiler ist, je stabiler die Bezugssysteme sind, innerhalb derer sich die Person befindet (vgl. Laskowski 2000, S. 163).

### **3.14.4 Veränderung durch Modell-Lernen**

„Beim Modell-Lernen erwirbt eine Person neue Verhaltensweisen oder verändert ihre bisherigen Verhaltensweisen, indem sie sich mit einem Modell identifiziert und es imitiert“ (Laskowski 2000, S. 166 f.). Modelle können z.B. die Eltern, Gleichaltrige,

Lehrer/Lehrerinnen, Schauspieler/Schauspielerinnen oder Schriftsteller/Schriftstellerinnen sein. Der Mensch löst sich aus alten inneren Verpflichtungen und geht eine neue, stärker selbstgewählte, innere Verpflichtung ein (vgl. Laskowski 2000, S. 166).

### **3.14.5 Wahrgenommene Differenzen zwischen dem Real-Selbst und dem Ideal-Selbst**

Diskrepanzen zwischen dem realen und dem idealen Selbst können Enttäuschung, Unzufriedenheit und Niedergeschlagenheit hervorrufen (vgl. Hannover 1997, S. 78), bedrohlich und angsterregend wirken (vgl. Boeree 2006, S. 7).

Dies kann zu den bereits beschriebenen Bewältigungsstrategien in der Form von Ablehnung, Abwehr und Ersetzen führen. Bedrohungen können aber auch als Chance für Veränderungen aufgefasst werden<sup>21</sup>.

Abgesehen von der Möglichkeit, die Differenzen zwischen dem realen und dem idealen Selbst dadurch auszugleichen, indem das ideale Selbst dahingehend verändert wird, sodass die Diskrepanz zwischen beiden nicht mehr länger aufrecht ist, kann auch durch korrigierende Handlungen das aktuelle Selbst bzw. die zugrunde liegende Situation aktiv verändert und dem erwünschten Zustand angenähert werden (vgl. Schachinger 2005, S. 127). Dies kann bei Erfolg positive Emotionen, wie Zufriedenheit oder Stolz zur Folge haben (vgl. Hannover 1997, S. 78). Je zufriedener eine Person mit sich selbst ist, desto mehr kann sie sich akzeptieren und wertschätzen (vgl. Schütz 2005, S. 2). Auch Schachinger schreibt von einer engen Beziehung zwischen Gefühlen und dem Selbst, die sich in den Selbstbewertungen und dem daraus resultierendem Selbstwert zeigt (vgl. Schachinger 2005, S. 122).

In einer Studie von Mummendey und Sturm 1978 zur retrospektiven Analyse von Selbstkonzeptänderungen mussten die Probanden anhand einer Selbst-Rating-Methode ihr reales Selbstkonzept von heute, vor fünf und vor zehn Jahren sowie ihr gegenwärtiges ideales Selbstkonzept einschätzen. In den meisten erfassten Dimensionen zeigten sich Selbstkonzeptänderungen in Richtung ideales Selbstkonzept (vgl. Haußer 1995, S. 86 f.).

### **3.14.6 Stabiles Kernselbst, variables Rollenselbst**

Das stabile Kernselbst steht für Kontinuität, Einheit und Widerspruchsfreiheit. Es ist situationsübergreifend wirksam, gibt Sicherheit und Kontrollierbarkeit, ist vorhersagbar und

---

<sup>21</sup> Vgl. S. 78 in dieser Arbeit

robust. Im stabilen Kernselbst finden sich Merkmale, die mit hoher Sicherheit vertreten werden, und denen eine große Wichtigkeit beigemessen wird. Das variable Rollenselbst dagegen ist für situative Angemessenheit, Dynamik und Veränderbarkeit verantwortlich. Es ist situationsspezifisch wirksam, oft widersprüchlich und flexibel. Es kann peripher um das Kernselbst lagernd gesehen werden und wird nur in bestimmten Situationen und unter vergleichsweise spezifischen Gegebenheiten handlungsleitend. Anteile des variablen Selbst können durch häufige Aktivierung, d.h. Verwendung, stabil werden (vgl. Schachinger 2005, S. 30 f.).

Es wird davon ausgegangen, dass die Anteile des variablen Selbst mit der Zeit etwas kleiner, die Anteile des stabilen Selbst hingegen größer werden, weil im Erwachsenenalter in der Regel das Bedürfnis nach Stabilität, Sicherheit und Kontinuität größer wird. Veränderungen werden nur in vergleichsweise kleinen und behutsamen Schritten möglich oder durch krisenhafte Ereignisse bewirkt (vgl. Schachinger 2005, S. 32).

Ganzheitlich betrachtet, braucht der Mensch sowohl Veränderbarkeit und Variabilität als auch Stabilität und Kontinuität. Für die Ausschöpfung des eigenen Entwicklungspotenzials sowie für eine optimale Anpassung an die Umgebung sind beide Pole wichtig (vgl. Schachinger 2005, S. 31 f.).

### **3.14.7 Selbstkonzept versus situatives Selbstbewertungsergebnis**

Das Selbstkonzept wird als Theorie eines Individuums über sich selbst verstanden (vgl. Fröhlich 2008, S. 435), als Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person, die in unterschiedliche Bereiche gegliedert ist<sup>22</sup>.

Von diesem Selbstkonzept ist das situative Selbstbewertungsergebnis einer Person zu unterscheiden. Dieses muss nicht immer mit der Ausprägung des Selbstkonzeptes übereinstimmen (vgl. Laskowski 2000, S. 168).

Das Verhalten einer Person wird nicht nur durch die Ausprägung des Selbstkonzeptes bestimmt. Auch situative Hinweisreize (z.B. Anerkennung durch andere) können Auswirkungen auf die situative Selbstbewertung und das Verhalten einer Person haben. Je eindeutiger der Hinweisreiz ist, je mehr Aufmerksamkeit diesem Hinweisreiz in einer bestimmten Situation geschenkt wird, desto stärker kann er in der Lage sein, die Ausprägung des Selbstkonzeptes zu überdecken. Wie oft sich das situative Selbstbewertungsergebnis von der eigentlichen Ausprägung des Selbstkonzeptes einer Person unterscheidet, hängt von

---

<sup>22</sup> Vgl. S. 56 in dieser Arbeit

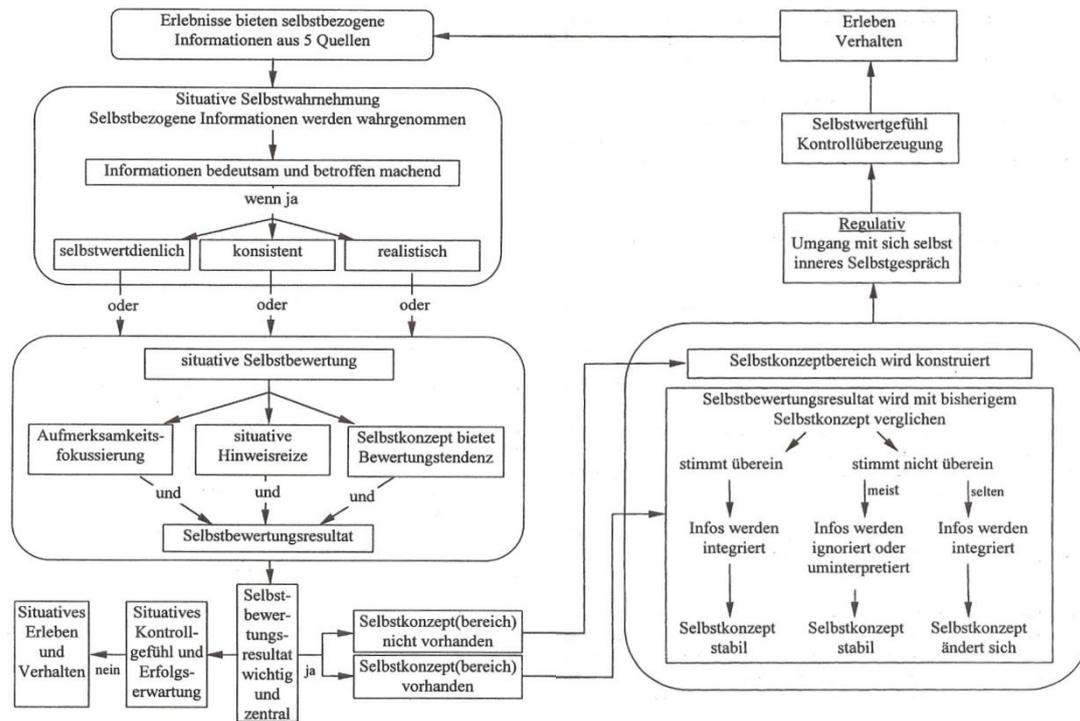
mehreren Faktoren ab. Menschen unterscheiden sich in ihrer Bereitschaft, sich durch situative Hinweisreize einer Situation beeinflussen zu lassen. Personen mit einem besonders hohen oder besonders niedrigen Selbstwertgefühl oder Personen, die sich ihrer Selbsteinschätzung in dem gefragten Bereich sehr sicher sind, werden weniger in ihren situativen Selbstwertungen durch Hinweisreize beeinflusst als andere (vgl. Laskowski 2000, S. 168 f.).

In bestimmten oder nach sehr konkreten Situationen werden oft nur bestimmte im Selbstkonzept des Menschen verfügbare Selbstannahmen abgerufen. Werden zu viele situative Hinweisreize in die Selbstbewertungsanalyse mit einbezogen, werden auch viele untergeordnete Selbstannahmen nach einer bestimmten konkreten Situation aktualisiert. Wird das Selbstkonzept nach solchen Situationen erfasst, kann unter Umständen nur das situative Selbstbewertungsergebnis zum Vorschein kommen. Diese situativen Selbstbewertungen werden zwar grundsätzlich vom Selbstkonzept der Person mit beeinflusst, können aber stark schwanken (vgl. Laskowski 2000, S. 170).

Hannover führt verschiedene Untersuchungen an, in denen Belege dafür gefunden wurden, dass das Selbstwertgefühl vom situational aktivierten Selbstkonstrukt abhängt (vgl. Hannover 1997, S. 80). Sie geht in ihrem Buch von einem dynamischen Selbst aus: Personen zeigen kontextabhängig unterschiedliche Aspekte ihres Selbst (vgl. Hannover 1997, S. 10). Laskowski kritisiert den Ansatz eines dynamischen Selbst als zu undifferenziert und beschreibt die Änderungen als situatives Selbstbewertungsergebnis, herbeigeführt durch bestimmte situative Hinweisreize. Diese Hinweisreize können sich umso stärker auswirken, je eindeutiger sie sind. Die Ausprägung des Selbstkonzeptes kann in einer konkreten Situation in den Hintergrund treten (vgl. Laskowski 2000, S. 167; S. 170).

### 3.15 Selbstwertregulation

Laskowski hat in ihrem Buch „Was den Menschen antreibt“ ein Prozessmodell des Selbstkonzeptes und der Selbstwertregulation vorgestellt, das hier dargestellt wird, weil es den Umgang und die Auswirkungen von selbstwertbezogenen Informationen sehr anschaulich wieder gibt (vgl. Laskowski 2000, S. 172 - 179).



**Abb. 5: Prozessmodell des Selbstkonzeptes und der Selbstwertregulation (Laskowski 2000, S. 176 f.)**

Selbstbezogene Informationen werden aus fünf Quellen gezogen. Beachtung finden jedoch nur betroffen machende Informationen und Informationen, die eine gewisse Bedeutung haben. Die Verarbeitung der Informationen passiert entweder selbstwertkonsistent, selbstwertdienlich oder realitätsgerecht (ohne Verzerrung der Informationen). Selbstwertkonsistent werden Informationen dann verarbeitet, wenn die Person bereits ein hohes oder niedriges Selbstwertgefühl ausgebildet hat und die Information eher sachlich ist. Besonders betroffen machende neue selbstbezogene Informationen werden selbstwertdienlich verarbeitet. Eine selbstwertdienliche Verarbeitung erfolgt aber auch, wenn eine Person in dem betreffenden Bereich noch kein klares Selbstkonzept ausgebildet hat, oder sich in ihrer Selbsteinschätzung nicht so sicher ist. Sehr selten erfolgt eine

realitätsgerechte Verarbeitung der Situation, hauptsächlich in für die Person sehr wichtigen Situationen.

Das Selbstkonzept legt der Person eine Bewertungstendenz nahe. Ein negatives Selbstkonzept in einem bestimmten Bereich legt der Person nahe, ihr Verhalten in diesem Bereich als schlecht zu bewerten.

In einer bestimmten Situation wird allerdings nicht das ganze Selbstkonzept aktualisiert, sondern nur die für die Situation erforderlichen Selbstannahmen abgerufen.

Situative Hinweisreize können auch die eigentliche Bewertungstendenz des Selbstkonzeptes überdecken. Eine Überdeckung erfolgt nur, wenn diese Reize eindeutig gegen die Bewertungstendenz des Selbstkonzeptes sprechen, ansonsten wird die Bewertungstendenz bestimmend für die Bewertung dieser Situation.

Wichtig für die Selbstbewertung ist außerdem, auf welchen Aspekten die Aufmerksamkeitsfokussierung einer Person gerade liegt. Denkt sie über ihre Stärken nach, wird sie sich günstiger bewerten, als wenn sie sich gerade auf ihre Schwächen konzentriert. Auch die Aufmerksamkeitsfokussierung kann dazu führen, dass die Bewertungstendenz des Selbstkonzeptes gelegentlich nicht sichtbar ist.

Aus der Ausprägung des Selbstkonzeptes, den situativen Hinweisreizen und der Aufmerksamkeitsfokussierung wird das situative Selbstbewertungsergebnis einer Person abgeleitet. Erweist sich dieses als besonders wichtig und zentral, kann sich das Selbstbewertungsergebnis auf das Selbstkonzept auswirken. Ist in diesem Bereich noch kein Selbstkonzept vorhanden, wird ein solches konstruiert. Stimmt das Selbstbewertungsergebnis mit dem bereits gebildeten Selbstkonzept überein, wird diese neue Information in das bereits gebildete Selbstkonzept integriert. Stimmt das Ergebnis nicht mit dem bereits gebildeten Selbstkonzept überein und kann die neue Information nicht mehr geleugnet werden, wird sie in das Selbstkonzept integriert. Das bestehende Selbstkonzept wird weiter ausdifferenziert, oder eine getroffene Generalisierung wird rückgängig gemacht.

Darüber hinaus beeinflusst das Selbstkonzept den inneren Umgang einer Person mit sich selbst. Die Selbstannahmen einer Person spiegeln unter anderem wider, wie andere wichtige Bezugspersonen mit der Person umgegangen sind. In einem inneren Selbstgespräch spricht sie in ähnlicher Weise mit sich, wie besonders die früheren Bezugspersonen mit ihr gesprochen haben: kritisch, perfektionistisch und ängstlich, aber auch unterstützend, bestätigend und tröstend. Gemäß Laskowski spielt das innere Selbstgespräch die zentrale Rolle bei der Regulation des Selbstwertgefühls. Durch eine Balance der Stimmen des

inneren Selbstgesprächs kann die Person eigenständig ihr Selbstwertgefühl regulieren und stabilisieren, wodurch sie die emotionale Unterstützung von anderen weniger benötigt. Zusätzlich werden im inneren Selbstgespräch auch Vorstellungen zu sich selbst erarbeitet. In der Diskussion der inneren Stimmen kann die Person zu neuen Standpunkten über sich selbst gelangen. Das innere Selbstgespräch beeinflusst auch die Kontrollüberzeugung<sup>23</sup> der Person.

Das Selbstkonzept, das Selbstwertgefühl und die Kontrollüberzeugung erzeugen bei der Person eine übersituative Erlebens- und Verhaltenstendenz in zukünftigen Situationen. Es entsteht eine allgemeine Wahrnehmungs- und Bewertungstendenz, die in den folgenden Situationen die Wahrnehmung der betreffenden Person selektiert und richtet, und ihre Bewertung stark beeinflusst.

### **3.16 Zusammenfassung**

Das Selbst gilt als psychologischer Aspekt der eigenen Person und wird als Kern der Identität eines Menschen beschrieben. Es gliedert sich in eine deskriptive und eine evaluative Komponente.

Unter dem Selbstkonzept wird die Gesamtheit der Einstellungen einer Person zu sich selbst verstanden, das Selbstwertgefühl bezieht sich auf die evaluative Komponente. Es umfasst Bewertungen der eigenen Person im Hinblick auf personale und soziale Maßstäbe und den daraus resultierenden Emotionen.

Zurückgehend auf William James, werden beim Selbst die Bereiche „Ich“ und „Mich“ unterschieden. Das „Ich“ ist der Urheber der eigenen Handlungen, das „Mich“ das Objekt des eigenen Wissens. James unterscheidet die Bereiche materielles Selbst, soziales Selbst und spirituelles Selbst, die auch als Selbstkonzept bezeichnet werden.

Das Selbstkonzept entspricht dem Real-Selbst und beschreibt die subjektive Sicht der eigenen Person. Das Ideal-Selbst ist eine Vorstellung einer Person, wie sie gerne sein möchte.

In der Selbstkonzeptforschung herrscht Uneinigkeit über die Gliederung des Selbstkonzeptes. Einige Wissenschaftler gehen von einem eindimensionalen Selbstkonzept aus, bei dem die einzelnen Bereiche nebeneinander gereiht werden, andere sprechen von

---

<sup>23</sup> Beim Begriff Kontrollüberzeugung handelt es sich um die subjektive Vorstellung einer Person darüber, ob sie ihr Verhalten in bestimmten Situationen selbst kontrollieren kann oder ob es durch äußere Einwirkungen bestimmt wird (vgl. Tewes, Wildgrube 1992, S. 189).

horizontalen Selbstkonzeptmodellen, in denen sich die verschiedenen Ebenen relativ unabhängig voneinander entwickeln. Bei einem mehrdimensionalen hierarchischen Selbstkonzept gibt es Ober- und Unterordnungen, die sich in ihrem Ausmaß an Generalisierung unterscheiden. Ein wichtiges hierarchisch aufgebautes mehrdimensionales Selbstkonzept ist das Selbstkonzept nach Shavelson, Hubner & Stanton.

Als Methoden der Selbstkonzeptforschung werden hauptsächlich Selbstbeschreibungen und Persönlichkeitsfragebögen eingesetzt. Bekannte Beispiele sind die Self-Esteem Skala von Morris Rosenberg und die Frankfurter Selbstkonzeptskalen.

Mögliche Probleme der Selbstkonzeptmessung können Adressateneffekte sein, bei denen Überlegungen nach dem Grund der Untersuchung beim Antworten eine Rolle spielen.

Quellen des Selbstwertes sind die Selbstwahrnehmung und Beobachtung des eigenen Verhaltens, Selbstakzeptanz, die Selbsterinnerung und das Nachdenken über vergangenes und zukünftiges Handeln, die Interaktion, und der soziale Vergleich mit anderen.

Der Selbstwert bzw. das Selbstwertgefühl kann hoch oder niedrig sein. Beides weist Vor- und Nachteile auf, ein gesundes hohes Maß an Selbstwert führt aber zu mehr Wohlbefinden, Optimismus und eine robustere physische und psychische Gesundheit.

Der Selbstwert kann in verschiedenen Situationen bedroht werden. Negative Kritik, Misserfolg und zwischenmenschliche Konflikte können das positive Selbstbild in Frage stellen. Dabei genügt es, wenn diese Situationen als negativ erlebt werden. Je nach Höhe des Selbstwertes unterscheiden sich die Bewältigungsstrategien. Sie können von Abwehren, Ersetzen bis hin zum Akzeptieren reichen, aber auch als Chance, als Lerngelegenheit angesehen werden.

Der Umgang mit Informationen, die das eigene Selbstkonzept betreffen, wird von den zwei Motiven Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung mitbestimmt. Das Motiv der Selbstkonsistenz trachtet nach Stabilität, nach der Bestätigung des bereits vorhandenen Selbstkonzeptes. Beim Motiv der Selbstwerterhöhung kommt zum Ausdruck, dass Menschen auch versuchen, die positiven Teile des Selbstkonzeptes weiterzuentwickeln und die negativen zu reduzieren.

Je höher in der Hierarchie angesiedelt, desto stabiler erweist sich der Teil des Selbstkonzeptes/des Selbstwertes. Dennoch können Änderungen/Anpassungen des Selbstkonzeptes auf jeder Ebene festgestellt werden. Neue, sich oft wiederholende Informationen, die nicht in das bestehende Selbstkonzept passen, können Anlass zu einer Änderung des Selbstkonzeptes sein, so wie auch die Bewältigung kritischer

Lebensereignisse oder die Änderung der Bezugsgruppe und die Identifikation mit neuen Vorbildern. Auch Annäherungen des Real-Selbst an das Ideal-Selbst können zu einer Änderung des Selbstkonzeptes führen.

Bei der so in Gang gesetzten Selbstwertregulation wird das neu gewonnene Selbstbewertungsergebnis mit dem bisherigen Selbstkonzept verglichen. Ist in diesem Bereich noch kein Selbstkonzept vorhanden, wird es konstruiert. Ist bereits ein Selbstkonzept vorhanden und stimmen die Informationen mit den bestehenden überein, werden diese Informationen integriert. Stimmen die Informationen nicht überein, können diese ignoriert oder uminterpretiert werden. In beiden Fällen bleibt das Selbstkonzept stabil. Stimmen die Informationen nicht mit den bestehenden überein, können auch diese Informationen in das Selbstkonzept integriert werden, das sich dadurch ändert. Der betreffende Teil des Selbstkonzeptes wird entweder weiter ausdifferenziert, oder eine bereits getroffene Generalisierung wieder rückgängig gemacht.

## **4 Das Kompetenzmanagement des Kompetenzerkennungs- zentrums KOMPAZ nach dem Schweizerischen Qualifikations- programm zur Berufslaufbahn**

### **4.1 Das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn**

Die Gesellschaft CH-Q wurde 1999 gegründet und ging aus einer Initiative des Bundes Schweizerischer Frauenorganisationen (BSF) und der Schweizerischen Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung (SGAB) hervor (vgl. Haasler et al. 2006, S. 76 f.). Die Anfänge gehen auf 1993 zurück, in der Zeit von 1995 bis 1998 entstand unter der Bezeichnung „Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn“ ein Gesamtangebot, das die Verbreitung von kompetenzgerichteten Konzepten und Modellen unterstützt (vgl. [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch), Über uns/Ursprung).

Beim Schweizerischen Qualifikationsprogramm (CH-Q) handelt es sich um ein Instrumentarium, das sich zum Ziel gesetzt hat, Jugendlichen und Erwachsenen die prozessorientierte Erfassung und Dokumentation der formellen und informellen Lernleistungen zu ermöglichen. Es ist als Portfolio gestaltet (vgl. Frank 2003, S. 193 f.) „und enthält eine umfangreiche Arbeitsanleitung zum Umgang mit dem Instrument, einen Ordner mit Formularen, die eine übersichtliche, systematische und chronologische Einordnung und Ablage der Nachweise, Zeugnisse und individuellen Anmerkungen ermöglichen“ (Frank 2003, S. 194), sowie eine Arbeitsanleitung, die den Selbstreflexionsprozess anstoßen und begleiten soll (vgl. Frank 2003, S. 194). Im Zuge der Dokumentation werden das individuelle Kompetenzprofil der Person reflektiert und aus diesem Reflexionsprozess mögliche Defizite und erforderliche Maßnahmen abgeleitet (vgl. Haasler et al. 2006, S. 70).

Die Erarbeitung des Portfolios soll einen Prozess in Gang setzen, in dem folgende Leitfragen beantwortet werden sollen: Welche Beobachtungen hat die betreffende Person gemacht? Welche Ereignisse hatten Einfluss auf ihre Persönlichkeit? Welche vergangenen Lebenssituationen prägten sie? Welche Erkenntnisse hat sie gewonnen? Welche Schlussfolgerungen zieht sie? Welche Ziele sind ihr wichtig? Wie setzt sie ihre Zukunftsplanung an? Welches sind ihre nächsten Schritte (vgl. Tesch 2003, S. 37)?

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen umfasst folgende Themenbereiche: Biografie, Leistungen, Stärken/aktuelles Profil (Bewerbungen), Selbstbild/Fremdbild, Reflexion, Perspektiven/Maßnahmen. Es setzt folgende Inhalte voraus: Erfassen – Sichtbar- und Bewusstmachen vorhandener Ressourcen; Beurteilen – Fähigkeiten hinterfragen, evaluieren sowie Kompetenzen einstufen und selbst bewerten und

Nachweisen – Kompetenzen in Beziehung zu Anforderungen setzen (Übertragbarkeit).

Die Vorgehensweise gliedert sich wie folgt:

Dokumentieren – Systematisches Festhalten und Ordnen der Daten und Fakten;

Reflektieren – Periodisches Überdenken der Entwicklungsschritte und Schlussfolgerungen ableiten und

Realisieren – Lösungsorientiertes Umsetzen, d.h. Weichenstellungen situationsgerecht planen und verwirklichen (vgl. [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch), KM-Modell/Themenbereiche, Inhalte, Vorgehen).

Im Zentrum steht die Handlungskompetenz, die als „Summe aller eingesetzten Kompetenzen zur Bewältigung/Lösung einer bestimmten Aufgabe, eines bestimmten Auftrags“ verstanden wird (Calonder Gerster et al. 2008, S. 48)<sup>24</sup>.

Erklärte Ziele sind die Sammlung von Grundlagen für die individuelle Weiterentwicklung in Bildung und Beruf sowie zur Förderung der beruflichen Flexibilität und Mobilität und die Stärkung des Selbstbewusstseins durch den Prozess des Erfassens und Beurteilens durch Selbst- und Fremdeinschätzungen (vgl. Frank 2003, S. 194).

Es gelten folgende Prinzipien:

Auf der bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Ebene wird das Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ genannt. Unter diesem Prinzip werden die Verbindung von verschiedenen Lebens- und Tätigkeitsbereichen, die Verknüpfung kultureller, allgemeiner und beruflicher Bildung, die Gleichwertigkeit von formalem Lernen und Lernen in der Praxis, die Berücksichtigung aller Kompetenzarten (Fach-, Methoden-, soziale und personale Kompetenzen) sowie die Beachtung der Chancengleichheit genannt.

Auf individueller Ebene gilt das Prinzip des „lebensbegleitenden Lernens“. Darunter fällt die Erweiterung des Bewusstseins zu den eigenen Möglichkeiten (Selbstkonzept) sowie die Erweiterung der Handlungskompetenz (Selbststeuerung). Ein weiteres Prinzip auf individueller Ebene ist das Prinzip des „Persönlichkeitsschutzes“: Individuelle Dokumente mit persönlichem Charakter sind Eigentum der Besitzer und ohne Erlaubnis und gegenseitige Absprache nicht einsehbar. Werden Teile daraus Dritten offengelegt, sind diese als solche zu bezeichnen (vgl. [www.ch-q.ch](http://www.ch-q.ch), KM-Modell/Grundsätze).

Das CH-Q zählt zu den Verfahren mit Identifizierungsfunktion<sup>25</sup> und hat entwicklungsorientierten Charakter (vgl. Geldermann et al. 2009, S. 147). Zur Zielgruppe im

---

<sup>24</sup> Vgl. S. 28 in dieser Arbeit

<sup>25</sup> Vgl. S. 40 in dieser Arbeit

Allgemeinen gehören Jugendliche und Erwachsene im Pflichtschulbereich, aber auch in weiterführenden Schulen, Personen in der Erstausbildung und in der Weiter- oder Nachholbildung sowie am Übergang zwischen Schule und Beruf, zwischen Nichterwerbstätigkeit und Erwerbstätigkeit und beim Wiedereinstieg in die Berufstätigkeit (vgl. Haasler et al. 2006, S. 71).

Hervorgehoben werden kann, dass schon durch die Systematik des CH-Q, in der informelles Lernen explizit nachgefragt wird, sowie durch die angeführten Beispiele, Erfahrungen aus allen Lebens-, Lern- und Arbeitssituationen einzubringen, den informell erlernten Kompetenzen ein entsprechender Stellenwert beigemessen wird. Aus der Reflexion von Erfahrungen wird abgeleitet, über welche Kompetenzen ein Anwender verfügt (vgl. Tesch 2003, S. 37).

Lt. Tesch liegt der Hauptkritikpunkt in der Handhabbarkeit: Für das selbstständige Durcharbeiten ohne Hilfen ist ein hohes kognitives und sprachliches Vermögen erforderlich. Die Zuordnung zu den einzelnen Kompetenzbereichen<sup>26</sup> ist zum Teil schwierig. Die Arbeit mit dem CH-Q ist sehr aufwendig und zeitintensiv. Trotzdem ist es ein gutes Instrument, weil es Selbstvergewisserung und Selbstbestätigung ermöglicht. Personen, die das CH-Q anwenden, können einen konkreten Bezug zwischen den Situationen, die sie selbst als erfolgreich erlebt haben, und den erarbeiteten Kompetenzbegriffen herstellen (vgl. Tesch 2003, S. 38 f.).

Das CH-Q hat in der Schweiz einen anerkannten und etablierten Status und ist darüber hinaus in mehreren Ländern Europas im Einsatz (vgl. Haasler et al. 2006, S. 80). Es besteht ein internationales Netzwerk, dem Partnerinstitutionen in der Schweiz, Österreich, Deutschland, den Niederlanden, Luxemburg und Belgien angehören (vgl. Schildberger 2010, S. 12-3).

---

<sup>26</sup> Die Kompetenzen werden in fachlich-methodische, sozial-kommunikative und personale Kompetenzen gegliedert (vgl. KOMPAZ 2010, S. 7).

## **4.2 Das Kompetenzmanagement des Kompetenzerkennungszentrums KOMPAZ**

Das Kompetenzmanagement des Kompetenzerkennungszentrums KOMPAZ der Volkshochschule-Stadtbibliothek Linz steht unter der Leitung von Frau Mag.<sup>a</sup> Elke Schildberger (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Team/TrainerInnen).

Begonnen hat das Kompetenzmanagement im Jahr 2000 als internationales EU-Forschungsprojekt zur Entwicklung und Sichtung von Verfahren zur Feststellung und Bewertung von – damals schwerpunktmäßig – sozialen und kommunikativen Kompetenzen. An diesem Projekt nahm auch der Schweizer Verband für Weiterbildung (SVEB) teil (vgl. Schildberger 2010, S. 12-2).

Seit 2003 gibt es eine strategische Kooperation der VHS Linz mit der Gesellschaft CH-Q. 2004 wurde das Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ an der VHS Linz gegründet (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), KOMPAZ/Background VHS).

Die Erstellung des Kompetenzprofils erfolgt in einer Reihe von Workshops, die in einem Abstand von zwei Wochen stattfinden. Diese werden nur von ausgebildeten Trainern und Trainerinnen abgehalten (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Seminar/Ablauf; Team/TrainerInnen).

Folgende Zielgruppen wurden bis jetzt erreicht: Frauen aus dem Bereich Gesundheitsprävention für Ältere, Mitglieder von Betriebsräten, Studierende der Kunstuniversität Linz, Erwachsenenbildner und Erwachsenenbildnerinnen, Führungskräfte und Nachwuchsführungskräfte in oberösterreichischen Unternehmen, Absolventen und Absolventinnen der Berufsreifeprüfung, Wiedereinsteiger und Wiedereinsteigerinnen, arbeitssuchende Personen und Personen mit Migrationshintergrund (vgl. Schildberger 2010, S. 12-3).

### **4.2.1 Ablauf der Workshopreihe**

Zu Beginn einer jeden Workshopreihe findet eine verpflichtende Informationsveranstaltung statt, bei der das Konzept und der weitere Ablauf vorgestellt werden.

Anschließend an diese Informationsveranstaltung beginnt die Workshopreihe zu je fünf Einheiten mit einem bis zwei Trainern bzw. Trainerinnen.

#### Workshop 1 – Inventur (Orientierung und Spurensicherung)

Kennenlernen und Vorstellung des Konzeptes, Vorarbeit zur Spurensicherung

Heimarbeit: Inventurarbeit – Werdegang, Ausbildung, Beruf, Erwerbstätigkeit, Nichterwerbstätigkeit, Erfassen von besonderen Lebenssituationen, Sammeln von Nachweisen, Überdenken von Lebens- und Lernsituationen, Biografiearbeit

Workshop 2 – Potenzialerhebung und Kompetenzbilanz:

Analyse der Inventurarbeit: Was waren die wesentlichsten Erkenntnisse bei der Inventur? Methodentraining zur Potenzialerfassung, Übung zum Selbstbild, Stärken-Schwächen Analyse.

Heimarbeit: Vervollständigung Potenzialarbeit, Selbstbild erstellen, Fremdbeurteilungen einholen

Workshop 3 – Persönliches Profil und Zielkonzept

Zusammenfassung der Schritte 1 und 2 zu einem persönlichen Profil

Training vom Ziel zur Strategie – Optionen, Hemmungen. Was wird noch benötigt, um zum Ziel zu gelangen?

Heimarbeit: Persönliches Profil zielorientiert fertig stellen, Konzept- und Maßnahmenplan konkretisieren, Selbst-Präsentation vorbereiten

Workshop 4 – Präsentation, Umsetzungstraining und Schlussreflexion

Reflexion der Heimarbeit, Präsentation des persönlichen Profils bzw. des Konzept- und Maßnahmenplans, Feed-Back von Gruppe, Trainer und Trainerinnen, Abschlussreflexion

Beim Abschluss der Workshopreihe verfügen die Absolventen und Absolventinnen über ein persönliches Kompetenzprofil und erhalten ein Zertifikat, das die Fähigkeit zum eigenständigen Kompetenz-Management bestätigt (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Seminar/Ablauf; Seminar/Workshop 1 - 4).

Im Anschluss an die Workshopreihe können die Absolventen und Absolventinnen an einem eintägigen Assessment teilnehmen. Bei diesem Assessment wird der Schwerpunkt auf soziale und kommunikative Kompetenzen gelegt. In Einzel- und Gruppenarbeiten werden folgende Bereiche behandelt: Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Selbstkompetenz, Reflexionsfähigkeit und Konfliktfähigkeit ([www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Seminar/Assessment).

Die beiden Teile Workshop und Assessment können einzeln absolviert werden. Jedoch erst durch die Kombination von Selbst- und Expertenbeurteilung in der Zusammenschau ergibt sich ein ganzheitliches Kompetenzprofil ([www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Seminar/Assessment).

#### **4.2.2 Ziele für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen**

Auf der Homepage des Kompetenzerkennungszentrums sind u.a. folgende Ziele genannt: Sichtbarmachung eigener Potenziale, Erarbeiten des persönlichen Profils, Erkennen neuer Stärken und Chancen, Verbesserung der eigenen Zielklarheit, Inventur des persönlichen Werdegangs, Erfahrungsaustausch mit anderen, vertiefte Selbstkenntnis, Stärkung des Selbstbewusstseins (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), Nutzen/Nutzen).

Das Kompetenzprofil soll dabei helfen, auch informell erworbene Kompetenzen zu dokumentieren. Potenziale aus allen Lebens- und Arbeitsbereichen können für die persönliche und berufliche Entwicklung nutzbar gemacht werden (vgl. Kompetenzprofil-Prospekt 2011).

#### **4.2.3 Kompetenzprofil-Begleitordner**

Aufbauend auf dem Kompetenzmanagement-Programm der Gesellschaft CH-Q hat die VHS Linz 2010 einen eigenen Kompetenzprofil-Begleitordner ausgearbeitet.

Er ist in die Abschnitte Einleitung, Kompetenzprofil, Nachweise, Bewerbungen und Notizen gegliedert.

In der Einleitung werden wichtige Begriffe geklärt und in den Bereich Kompetenzmanagement eingeführt.

Der Abschnitt Kompetenzprofil besteht aus den Unterordnern Biografiearbeit; Fähigkeiten und Kompetenzen kennen und benennen; Leistungen erfassen, Fähigkeiten und Kompetenzen zuordnen; Selbstbild/Fremdbild; Kompetenzprofil erstellen und Nächste Schritte.

Die Nachweis-Mappe ist gegliedert in Nachweise und Belege für den Bereich Schul- und Berufsausbildung; Weiterbildung; Beruf; Freizeit, Privatbereich, Nichterwerbstätigkeit; weitere Nachweise und Belege. Sie beinhaltet auch ein Formular zum Einholen von Nachweisen.

In der Bewerbungs-Mappe wird ein aktueller Lebenslauf erstellt. Diese Mappe kann auch genutzt werden, um gezielt Bewerbungen vorzubereiten (vgl. Schildberger et al. 2010, Kompetenzprofil-Begleitordner).

#### **4.2.4 Erfahrungen**

Studenten und Studentinnen der Soziologie der Universität Linz führten 2007 eine Untersuchung durch, inwieweit die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung haben. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollten eine gewisse Zeit nach Beendigung des Workshops Auskunft zu verschiedenen Fragen geben.

Bei der Untersuchung wurden Personen befragt, die die Workshopreihe in den Jahren 2002 bis 2006 besuchten.

Die Absolventen und Absolventinnen konnten sich durch den Kurs einen guten Überblick über ihre erworbenen Kompetenzen verschaffen. Dies führte zu einer Aufwertung ihrer informell erworbenen Kompetenzen. Sie hatten mehr Klarheit bezüglich ihrer Berufsziele und konnten die beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten realistischer einschätzen. Auch auf die Selbstorganisationsfähigkeit eigener Bildungsprozesse hatte der Prozess große positive Auswirkungen. Am meisten profitierten – nach eigenen Angaben – jene Menschen, die über einen Lehr- oder BMS-Abschluss verfügten. Insgesamt führte der Kurs zu einer Stärkung der Selbstorganisationsfähigkeit.

Die Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen gaben auch an, mit dem Prozess der Selbst- und Fremdeinschätzung eine Steigerung ihres Selbstbewusstseins erfahren zu haben, sie konnten sich besser präsentieren und sich mehr ihren Fähigkeiten entsprechend einbringen.

Auch im Hinblick auf Burnout-Gefährdung konnte bei den Absolventen und Absolventinnen eine Selbstschutzfunktion aktiviert werden. Sie gingen sorgsamer mit ihren Ressourcen und deren Einsatz um und konnten adäquatere Einschätzungen bezüglich ihrer Zielerreichungen treffen (vgl. Auer et al. 2007, S. 14 - 31).

### **4.3 Die Untersuchung**

#### **4.3.1 Ablauf**

Die Untersuchung trägt den Titel „Mögliche Auswirkungen der Kompetenzzertifizierung auf den Selbstwert am Beispiel des Kompetenzmanagements nach CH-Q an der Volkshochschule Linz“.

Die Leiterin des Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ, Frau Mag.<sup>a</sup> Elke Schildberger, hat sich bereit erklärt, diese Untersuchung an der Volkshochschule Linz und an Partnereinrichtungen im Burgenland durchzuführen.

Die Fragebögen wurden von ihr, ihren Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen verteilt, wieder eingesammelt und an mich übermittelt.

Die Kurse, in denen die Fragebögen ausgeteilt wurden, fanden im Zeitraum von Jänner 2011 bis Juni 2012 statt. Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig.

Es wurden zwei Fragebögen ausgeteilt. Ein Fragebogen wurde am Beginn der jeweiligen Workshopreihe an die Teilnehmer und Teilnehmerinnen ausgegeben, der zweite am Ende. Der Fragebogen am Ende enthielt dieselben Aussagen zum Selbstwert wie der Fragebogen zu Beginn. So sollte untersucht werden, inwieweit sich diese Aussagen zu Beginn der Workshopreihe von denen am Ende unterscheiden.

Zusätzlich zu diesen Aussagen wurden am Ende auch noch Fragen hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit den Seminaren gestellt.

### **4.3.2 Der Fragebogen**

Der Fragebogen wurde von mir erstellt und gliedert sich in folgende Bereiche:

**Allgemeine Angaben zur Person:** Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Bildungsgrad, derzeitige Berufsausübung.

**Persönliche Einstellung:** Dieser Teil des Fragebogens bildet den Kern der Untersuchung. In ihm finden sich Aussagen zum Selbstwert. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mussten beurteilen, inwieweit bzw. in welchem Ausmaß diese Aussagen auf sie zutreffen.

Die Aussagen können den Bereichen schulisches/berufliches, soziales und emotionales/persönliches Selbstkonzept des hierarchischen Selbstkonstruktmodells zugeordnet werden. Im Fragebogen selbst waren die Fragen nicht gegliedert, um eine Ankreuzungstendenz bei den einzelnen Bereichen zu verhindern.

**Schulisches/berufliches Selbstkonzept<sup>27</sup>:**

- 1) Ich weiß, was ich beruflich erreichen will.
- 2) Ich weiß, wie ich mein Berufsziel erreichen kann.
- 3) Ich bin stolz auf das, was ich beruflich schon erreicht habe.
- 4) Ich weiß, welche Karrierechancen ich habe.
- 5) Ich bin mit meinen beruflichen Leistungen zufrieden.

---

<sup>27</sup> Vgl. Fragen 1), 2) und 8) Auer et al. 2007, S. 15; vgl. Fragen 3) [www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php](http://www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php); vgl. Frage 4) Auer et al. 2007, S. 15 bzw. S. 18; vgl. Fragen 5) und 6) Schütz 2005, S. 7; vgl. Frage 7) Auer et al. 2007, S. 15, S. 18 bzw. S. 23

- 6) Ich bin überzeugt davon, dass ich gute Arbeit leiste.
- 7) Ich weiß, in welchen Bereichen ich mich beruflich weiterbilden will.
- 8) Ich weiß, wo ich beruflich stehe.

Soziales Selbstkonzept<sup>28</sup>:

- 1) Mit Kritik der anderen kann ich gut umgehen.
- 2) Es fällt mir leicht, Kontakt zu anderen zu knüpfen.
- 3) Ich kann meinen eigenen Standpunkt vor anderen gut vertreten.
- 4) Ich mache mir Gedanken, was andere von mir denken.
- 5) Ich lasse mich bei Gesprächen mit Autoritätspersonen nicht verunsichern.
- 6) Es macht mir nichts aus, andere zu fragen, wenn ich etwas nicht weiß.
- 7) Ich vergleiche mich oft mit anderen.
- 8) Ich mache mir Gedanken darüber, ob andere gerne mit mir zusammen sind.

Emotionales/Persönliches Selbstkonzept<sup>29</sup>:

- 1) Ich akzeptiere mich so, wie ich bin.
- 2) Ich akzeptiere meine Fehler und Schwächen.
- 3) Ich bin mir selbst gegenüber positiv eingestellt.
- 4) Ich bin ein wertvoller Mensch.
- 5) Ich bin mit mir selbst zufrieden.
- 6) Ich zweifle an mir selbst.

**Erwartungen an das Kompetenzprofil:** Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden gefragt, welche Erwartungen sie an das Kompetenzprofil haben: persönliche Weiterentwicklung, Steigerung des Selbstbewusstseins, Herausarbeiten der Fähigkeiten und Stärken, positive Auswirkungen oder sonstige Gründe.

**Aussagen zum Seminar:** Zum Abschluss der Seminare sollten auch die Eindrücke des Seminars kurz wiedergegeben werden: Wie haben die einzelnen Personen das Seminar empfunden? Hat sich die Teilnahme gelohnt? Würden sie das Seminar weiter empfehlen? Hat das Seminar die Erwartungen erfüllt?

---

<sup>28</sup> Vgl. Frage 1) <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/ESV/Test.shtml>; vgl. Frage 2) Schütz 2005, S. 7; vgl. Frage 3) [www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php](http://www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php); vgl. Fragen 4) und 7) [www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl\\_Test.php](http://www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl_Test.php); vgl. Fragen 5), 6) und 8) [www.palverlag.de/selbstsicherheit-test.php](http://www.palverlag.de/selbstsicherheit-test.php)

<sup>29</sup> Vgl. Fragen 1), 3) und 4) Schütz 2005, S. 7; vgl. Frage 2) [www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php](http://www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php); vgl. Frage 6) [www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl\\_Test.php](http://www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl_Test.php); vgl. Frage 5) Brunnhuber 2010, S. 93

### 4.3.3 Auswertungen

#### 4.3.3.1 Demografie und allgemeine Auswertung

Insgesamt habe ich 64 Fragebogen zur Auswertung erhalten. An der Volkshochschule Linz nahmen 39 Personen an der Umfrage teil (60,9 %), im Burgenland waren es 25 Personen (39,1 %).

##### Alter

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen waren 16 bis 57 Jahre alt. Die jüngste Teilnehmerin nahm am Kurs in Linz teil und war 16 Jahre alt, auch die älteste Teilnehmerin mit 57 Jahren besuchte den Kurs in Linz.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden in vier Altersgruppen eingeteilt:

In der Altersgruppe 16 bis 24 Jahre waren sechs Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen vertreten, in der Gruppe der 25- bis 34-Jährigen waren es acht Personen, die Gruppe der 35- bis 44-Jährigen war mit 28 Personen die am stärksten vertretene Gruppe, 22 Personen waren 45 bis 57 Jahre alt.

Im Burgenland umfasste die Gruppe der 35- bis 44-Jährigen die meisten Personen (13 Personen bzw. 52,0 %), die Personen der 25- bis 34-Jährigen und die der 45- bis 57-Jährigen war annähernd gleich groß (vier bzw. fünf Personen); in Linz waren zahlenmäßig die 45- bis 57-Jährigen mit 43,6 % die am stärksten vertretene Gruppe, gefolgt von den 35- bis 44-Jährigen mit 38,5 %.

Lt. Statistik Austria nahmen im Jahr 2006/07 folgende Personen – gegliedert nach Altersgruppen – an Bildungsaktivitäten in Form einer nicht-formalen Bildung<sup>30</sup> teil: mit 46,9 % war die Gruppe der 35- bis 45-Jährigen die am stärksten vertretene Gruppe, die Gruppe der 45- bis 54-Jährigen hatte einen Prozentanteil von 42,5 %, die Gruppe der 25- bis 34-Jährigen 40,2 % (vgl. Statistik 2012, S. 146)<sup>31</sup>.

Wird diese Statistik mit den Besuchern und Besucherinnen des untersuchten Workshops verglichen, ergibt sich für die Altersverteilung ein ähnliches Bild. Auch hier bildeten insgesamt die 35- bis 44-Jährigen die stärkste Gruppe.

---

<sup>30</sup> Unter nicht-formaler Bildung wird jene Bildung verstanden, die institutionell außerhalb des regulären Bildungswesens stattfindet; z.B. Kurse, Vorträge, Privatunterricht, Seminare, Workshops, Ausbildung am Arbeitsplatz unter Anleitung (vgl. Statistik 2012, S. 146).

<sup>31</sup> Die Statistik Austria erfasste auf Seite 146 jene Bildungsmaßnahmen der 25 – 64jährigen, die im Zeitraum 2006/07 in den letzten zwölf Monaten stattgefunden haben (vgl. Statistik 2012, S. 146).

Gegliedert nach dem Geschlecht ergibt sich folgendes Bild:

### Geschlecht

87,5 % der teilnehmenden Personen waren weiblich, 12,5 % männlich.

Diese Aufteilung ist in den beiden Bundesländern, in denen die Kurse abgehalten wurden, annähernd gleich. In Oberösterreich lag die Rate der Teilnehmerinnen bei 89,7 %, im Burgenland bei 84,0 %.

In der Statistik des Jahres 2006/07 des statistischen Jahrbuchs 2012 lag der Anteil der Frauen, die an institutionalisierten, nicht-formalen Bildungsmaßnahmen teilnahmen, bei 37,8 %, der Anteil der Männer bei 41,8 % (vgl. Statistik 2012, S. 146).

Werden alle Bildungsaktivitäten zusammengefasst – formale Bildung, nicht-formale Bildung und informelles Lernen<sup>32</sup> – liegt die Frauenquote bei 49,5 %, der Anteil der Männer bei 50,5 %.

Ein Grund für den hohen Frauenanteil des untersuchten Workshops liegt auch in der Zusammenarbeit mit dem AMS, das den Kurs vor allem für Wiedereinsteiger und Wiedereinsteigerinnen anbietet (vgl. Auer et al. 2007, S. 9).

Kooperationen des Kompetenzerkennungszentrums mit dem AMS Oberösterreich und dem IAB (Institut für Ausbildung und Beschäftigungsberatung) finden seit 2005 statt (vgl. [www.kompetenzprofil.at](http://www.kompetenzprofil.at), KOMPASZ/Projekte und Kooperationen; vgl. [www.iab.at](http://www.iab.at)).

### Staatsangehörigkeit

Der überwiegende Teil der Teilnehmer und Teilnehmerinnen kam mit 58 Personen aus Österreich, drei Personen waren deutsche Staatsbürger bzw. Staatsbürgerinnen, je eine Person kam aus Südafrika und Ungarn, eine Person gab an, staatenlos zu sein.

Die ausländischen Kursteilnehmer und -teilnehmerinnen nahmen am Kurs in Linz teil. Alle 25 Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Burgenland waren österreichische Staatsbürger bzw. österreichische Staatsbürgerinnen.

---

<sup>32</sup> Formale Bildung sind jene institutionalisierten Lernaktivitäten im Schul- und Hochschulwesen (einschließlich Lehre), die zu anerkannten Bildungsabschlüssen führen. Nicht-institutionalisierte Lernaktivitäten finden im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit statt; z.B. Coaching, Besichtigungen, Selbststudium, Lerngruppen (vgl. Statistik 2012, S. 146).

## Bildungsgrad/Ausbildungsniveau

Die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen schlossen ihre Ausbildung mit einer Lehre ab (28,1 %), gefolgt von jenen, die eine berufsbildende höhere Schule (17,2 %) besuchten. An dritter Stelle stand der Besuch einer allgemeinbildenden höheren Schule (10,9 %). Sechs Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen wiesen einen Universitätsabschluss auf. Einige Personen nahmen am Workshop teil als Voraussetzung für die Trainer- und Trainerinnenausbildung nach CH-Q.

Aufgeteilt nach Bundesländern zeigt sich folgendes Bild:

In Linz steht die Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit Abschluss einer Lehre an erster Stelle (38,5 %). An zweiter Stelle stehen sowohl der Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule als auch der Abschluss einer Hauptschule mit je 10,3 %. Der Besuch einer berufsbildenden mittleren Schule steht mit 6,3 % gesamt an fünfter Stelle, in Linz mit 7,7 % an dritter Stelle; genauso viele Personen besuchten die pädagogische Hochschule.

Im Burgenland steht an erster Stelle der Besuch einer berufsbildenden höheren Schule (28,0 %). An zweiter Stelle mit fünf Teilnehmern bzw. Teilnehmerinnen steht der Besuch einer allgemein bildenden höheren Schule (20,0 %). Den dritten Platz teilen sich Teilnehmer und Teilnehmerinnen, die eine Lehre abgeschlossen und jene, die die Meisterprüfung abgelegt haben (je drei Personen bzw. je 12,0 %).

Lt. statistischem Jahrbuch 2012 der Statistik Austria stehen jene Personen, die ihre Ausbildung mit einer Lehre abgeschlossen haben an erster Stelle, gefolgt von jenen, die nur die Pflichtschule besucht haben (inkl. jenen Personen, die keinen Pflichtschulabschluss vorweisen können). Den dritten Platz bilden Personen mit einem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (die Daten beziehen sich auf die Gruppe der ab 15-Jährigen aus dem Jahr 2008; vgl. Statistik 2012, S. 144).

Nach Ausbildungsgrad verteilen sich die Prozentanteile der Personen, die weiterbildende Kurse (nicht-formale Bildung) besucht haben, folgendermaßen: 70,6 % der Personen mit einem Universitäts-, Fachhochschulabschluss oder einer vergleichbaren Ausbildung nahmen Weiterbildungsmaßnahmen in Anspruch, 55,5 % der Personen hatten einen Abschluss einer allgemein bildenden oder berufsbildenden höheren Schule, 44,0 % wiesen einen Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule auf, 33,5 % der Personen hatten einen Lehrabschluss (Daten aus 2006/07; vgl. Statistik 2012, S. 146).

## Derzeitige Berufsausübung

36 Teilnehmer und Teilnehmerinnen, bzw. 56,3 %, waren zum Zeitpunkt des Kursbesuches ohne Beschäftigung. Die zweitgrößte Gruppe mit 20,3 % waren jene Personen, die sich in einem Arbeitsverhältnis befanden. 9,4 % waren im Haushalt tätig und gingen keiner bezahlten Beschäftigung nach. Zwei Personen waren zum Zeitpunkt des Kurses karenziert. Unter den Teilnehmern und Teilnehmerinnen waren auch eine Studentin, eine Geschäftsführerin, eine Tagesmutter und eine Person, die sich eine Auszeit von einem Jahr gönnte.

Ein ähnliches Bild zeigt sich auch bei der Aufteilung nach Bundesländern. Jene Personen ohne Beschäftigung bildeten die am stärksten vertretene Gruppe mit 66,7 % in Linz und 40,0 % im Burgenland. In beiden Bundesländern belegen die Personen in einem aufrechten Arbeitsverhältnis den zweiten Platz (18,0 % in Linz, 24,0 % im Burgenland). An dritter Stelle stehen die im Haushalt tätigen Personen.

72,2 % der teilnehmenden Personen, die ihre Ausbildung mit einer Lehre abgeschlossen haben, waren zum Zeitpunkt der Workshopreihe ohne Arbeit.

Österreichweit waren 2011 unter den beim AMS gemeldeten Arbeitslosen<sup>33</sup> 42,5 % Personen mit einem Pflichtschulabschluss 36,5 % Personen mit Lehrabschluss. Beide Gruppen gemeinsam machten 79,0 % der arbeitslos gemeldeten Personen in Österreich aus (vgl. [www.ams.at](http://www.ams.at), Berichte und Auswertungen/personenbezogene Auswertung 2011, Tabelle 1).

Der hohe Anteil an arbeitslosen Personen bei den Lehrabschlüssen in dieser Workshopreihe ist sicher nicht repräsentativ und kann an der bereits erwähnten Zusammenarbeit mit dem AMS liegen.

Ein weiterer Grund für diesen hohen Prozentanteil der Personen mit Lehrabschlüssen kann aber auch sein, dass sich durch die Ziele der Workshopreihe gerade diese Personengruppe besonders stark angesprochen fühlte. Eine Teilnehmerin mit Universitätsabschluss hat das beim Abschluss der Workshopreihe folgendermaßen beschrieben: „Wenn man selbstbewusst im Leben steht, auf positive berufliche Erfahrungen und einen Universitätsabschluss zurückblickt, kann man aus diesem Workshop nichts Neues mehr mitnehmen, da man sich ohnehin seiner Kompetenzen bewusst ist und auch weiß, wie man diese einsetzen und/oder hervorheben kann.“

---

<sup>33</sup> Als von Arbeitslosigkeit betroffene Personen sind jene Personen erfasst, die mindestens einen Tag als arbeitslos vorgemerkt waren (vgl. [www.ams.at](http://www.ams.at), Berichte und Auswertungen/personenbezogene Auswertung 2011, Tabelle 21).

Auch die Kombination Arbeitslosigkeit und Alter kann eine Rolle spielen. Lt. AMS waren 2011 254.638 Personen, das sind 28,0 % der arbeitslos gemeldeten Personen, 45 bis 59 Jahre alt (vgl. [www.ams.at](http://www.ams.at), Berichte und Auswertungen/personenbezogene Auswertung 2011, Tabelle 1). Bei der untersuchten Workshopreihe waren zwölf Personen der ab 45-Jährigen arbeitslos, das ist ein Drittel der Teilnehmer und Teilnehmerinnen ohne Beschäftigung und entspricht hiermit auch ungefähr dem österreichischen Durchschnitt der älteren Personen ohne Beschäftigung.

### Erwartungen an den Kurs

Im Fragebogen wurde auch gefragt, welche Erwartungen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an die Workshopreihe hatten:

Folgende Punkte standen zur Auswahl: Persönliche Weiterentwicklung, Steigerung des Selbstbewusstseins, Herausarbeiten der eigenen Fähigkeiten und Stärken und positive Auswirkungen im Beruf.

Fast alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen, nämlich 61 Personen, nannten das Herausarbeiten der eigenen Stärken als eine der Erwartungen an den Kurs. An zweiter Stelle mit 50 Nennungen stand die persönliche Weiterentwicklung, 37 Kursteilnehmer bzw. Kursteilnehmerinnen erhofften sich durch das Herausarbeiten der eigenen Kompetenzen positive Auswirkungen im Berufsleben, 32 Personen erwarteten sich eine Steigerung des Selbstbewusstseins. Als sonstige Erwartungen wurden folgende Punkte angegeben: in Verbindung mit dem Beruf ein neues berufliches Standbein zu finden bzw. eine Arbeit, die den Fähigkeiten und Interessen entspricht, Selbstfindung. Zwei Personen besuchten diesen Kurs aufgrund ihrer Trainer- bzw. Trainerinnenausbildung nach CH-Q.

Auch in den Bundesländern zeigt sich ein ähnliches Bild:

Über 70 % nannten in beiden Bundesländern die persönliche Weiterentwicklung als eines der Ziele, die sie mit der Teilnahme an diesem Kurs erreichen wollten. Ungefähr 50 % rechneten mit einer Steigerung des Selbstbewusstseins. Über 90 % in Linz und alle Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen im Burgenland erwarteten, mithilfe des Kurses ihre Fähigkeiten und Stärken herausarbeiten zu können.

### Inwieweit wurden die Erwartungen an den Kurs erfüllt?

Die Absolventen und Absolventinnen der Workshopreihe mussten auf einer Skala von 1 bis 5 angeben, inwieweit die oben genannten Erwartungen erfüllt wurden. 1 hieß, die Erwartungen wurden nicht erfüllt, 5, die Erwartungen sind voll und ganz eingetroffen.

Bei den Punkten persönliche Weiterentwicklung, Steigerung des Selbstbewusstseins und Herausarbeiten der eigenen Fähigkeiten und Stärken war der am häufigsten genannte Wert 4, d.h., die Erwartungen wurden erfüllt. Die Erwartungen an positiven Auswirkungen im Beruf wurden nur teilweise erfüllt.

Eine genaue Beurteilung, inwieweit sich der Kurs positiv auf das Berufsleben auswirkt, konnte sicher auch aus der kurzen Zeitspanne zwischen Beginn und Ende des Kurses nicht gegeben werden.

Als sonstige positive Gesichtspunkte wurden genannt: die Zusammenarbeit und der gegenseitige Austausch im Team, Herausforderungen gemeistert zu haben, eine klare Formulierung der nächsten Ziele und ein besseres Kennenlernen der eigenen Person.

Ein paar wenige kritische Stimmen gab es im Burgenland. Eine Person hatte andere Erwartungen an den Kurs, eine andere stellte die positive Verwertbarkeit des Kurses vor allem für Personen mit höherer Ausbildung in Frage.

#### Weitere Angaben zum Kurs

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden auch zum Ablauf des Kurses befragt.

Zur Auswahl standen die Aussagen:

- 1) Ich fühlte mich als Person im Seminar angenommen.
- 2) Ich hatte während des Seminars Zweifel, ob ich mich zum richtigen Seminar angemeldet habe.
- 3) Ich bin voll zufrieden mit dem, was ich aus dem Seminar mitnehme.
- 4) Für mich hat sich die Teilnahme gelohnt.
- 5) Der Ablauf des Seminars entsprach meinen Erwartungen.
- 6) Der Umgang miteinander war von gegenseitigem Respekt geprägt.
- 7) Ich werde das Seminar weiterempfehlen.
- 8) Die einzelnen Aufgaben waren verständlich.

Die Zufriedenheit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit dem Kurs war insgesamt sehr hoch. Die am häufigsten genannten Werte zu den einzelnen Fragen waren 4 und 5. Es gab nur sehr geringe Zweifel, ob der richtige Kurs gewählt wurde.

Mehr als die Hälfte, nämlich 56,3 %, fühlten sich im Kurs als Person voll und ganz angenommen, 34,4 % hatten überhaupt keine Zweifel, nicht im für sie richtigen Kurs zu sein. 73,5 % der Personen sind mit dem, was sie aus dem Seminar mitnehmen können, mehr als zufrieden (Bewertung 4 und 5) und die Teilnahme hat sich gelohnt (78,2 %).

Für 45,3 % entsprach der Ablauf des Seminars genau ihren Erwartungen und sie bewerteten den Ablauf mit 4, 18,8 % bewerteten den Ablauf mit der höchsten Bewertung, d.h. mit 5.

Die einzelnen Aufgaben waren für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen verständlich. Die Kursleiter gaben gute Anleitungen zu den einzelnen Aufgaben. 90,7 % vergaben für die Verständlichkeit die Bewertungen 4 oder 5.

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen fühlten sich im Kurs sehr wohl. Der Umgang war von gegenseitigem Respekt geprägt. Der Austausch und die Zusammenarbeit mit den anderen wurden als besonders wichtig und positiv empfunden. 71,9 % bewerteten den Umgang im Seminar mit der Höchstnote 5, 26,6 % mit 4. Die beiden Bewertungen wurden insgesamt von 98,5 % der Teilnehmer und Teilnehmerinnen vergeben.

Mehr als zwei Drittel, nämlich 79,7 % der Absolventen und Absolventinnen, werden das Seminar weiterempfehlen.

Auch getrennt nach Bundesländern gibt es keine nennenswerten Unterschiede bei den Antworten. In beiden Bundesländern wurden bei den einzelnen Aussagen die Werte 4 und 5 vergeben.

#### **4.3.3.2 Auswertungen zum Selbstwert**

Folgende Hypothesen zum Selbstwert wurden getroffen:

1. Durch das Kompetenzmanagement nach CH-Q kann der Selbstwert gesteigert werden.
2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Antworten zu Beginn und am Ende der Workshopreihe.
3. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen und der Höhe des Selbstwertes, sowohl zu Beginn als auch am Ende.
4. Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen und der Veränderung der Werte zwischen Beginn und Ende des Seminars.
5. Es gibt einen Unterschied in der Höhe des Selbstwertes zwischen Personen mit und ohne Beschäftigung.
6. Bildung und Beschäftigung beeinflussen die Höhe des Selbstwertes und die Höhe der Veränderung.

## Erläuterungen zu den einzelnen Auswertungen

Die Fragen bekamen bei der Auswertung folgende Kurzbezeichnungen:

<b>Nr.</b>	<b>Aussage</b>	<b>Kurzbezeichnung</b>
1)	Ich akzeptiere mich so, wie ich bin.	Gut
2)	Mit Kritik der anderen kann ich gut umgehen.	Kritik
3)	Ich weiß, was ich beruflich erreichen will.	Plan
4)	Ich weiß, wie ich mein Berufsziel erreichen kann.	Berufsziel
5)	Es fällt mir leicht, Kontakt zu anderen zu knüpfen.	Kontakt
6)	Ich akzeptiere meine Fehler und Schwächen.	Fehler
7)	Ich bin stolz auf das, was ich beruflich schon erreicht habe.	Stolz
8)	Ich kann meinen eigenen Standpunkt vor anderen gut vertreten.	Standpunkt
9)	Ich mache mir Gedanken, was andere von mir denken.	Denken
10)	Ich weiß, welche Karrierechancen ich habe.	Karriere
11)	Ich bin mir selbst gegenüber positiv eingestellt.	Positiv
12)	Ich lasse mich bei Gesprächen mit Autoritätspersonen nicht verunsichern.	Position
13)	Ich bin mit meinen beruflichen Leistungen zufrieden.	Leistung
14)	Es macht mir nichts aus, andere zu fragen, wenn ich etwas nicht weiß.	Fragen
15)	Ich bin ein wertvoller Mensch.	Wertvoll
16)	Ich bin überzeugt davon, dass ich gute Arbeit leiste.	Arbeit
17)	Ich vergleiche mich oft mit anderen.	Vergleich
18)	Ich mache mir Gedanken darüber, ob andere gerne mit mir zusammen sind.	Gerne
19)	Ich weiß, in welchen Bereichen ich mich beruflich weiterbilden will.	Bereiche
20)	Ich bin mit mir selbst zufrieden.	Zufrieden
21)	Ich zweifle an mir selbst.	Zweifel
22)	Ich weiß, wo ich beruflich stehe.	Stand

**Tab. 2: Fragen zum Thema Selbstwert (eigene Aufstellung)**

Die Kurzbezeichnungen wurden in den Auswertungen noch mit Ziffern versehen. Ziffer 1 bedeutet, die Antwort bezieht sich auf den Fragebogen, der zu Beginn des Kurses ausgefüllt wurde (z.B. „Gut1“), Ziffer 2 bedeutet, der Fragebogen wurde am Ende des Kurses ausgefüllt (z.B. „Gut2“), bei Ziffer 3 wurde die Differenz aus der Antwort am Ende und der Antwort zu Beginn errechnet (z.B. „Gut3“).

Die Antwortmöglichkeiten waren: „trifft auf mich überhaupt nicht zu“, „trifft nicht zu“, „teils/teils“, „trifft zu“, „trifft sehr gut auf mich zu“. Die schlechteste Beurteilung wurde bei der Auswertung mit 1 kodiert, die Bewertung „trifft sehr gut auf mich zu“ mit 5.

Die Fragen mit den Nummern 9), 17), 18) und 21) sind negativ besetzt, d.h. eine hohe Bewertung bedeutet einen niedrigen Wert in Bezug auf den Selbstwert. Diese Fragen wurden umkodiert (z.B. wurde eine Antwort mit dem Wert 5 für die Auswertung der Wert 1), damit die Richtung der Angaben hinsichtlich des Selbstwertes stimmt.

Bei den Bezeichnungen „Summe1“, „Summe2“ und „Summe3“ wurden alle 22 Fragen pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin zusammengezählt, „Summe3“ bezieht sich wieder auf die Differenz der Antworten zwischen Beginn und Ende und ist die Gesamtsumme aller Differenzen pro Teilnehmer bzw. Teilnehmerin (= Veränderung).

### **Reliabilitätsprüfung**

Zu Beginn wurde mithilfe von Cronbachs Alpha eine Reliabilitätsprüfung durchgeführt. Der dabei ermittelte Reliabilitätskoeffizient soll Auskunft darüber geben, wie genau ein Merkmal durch den Test erfasst wird (vgl. Bühl 2012, S. 581). Die Überprüfung wurde sowohl mit allen 22 Antworten zu Beginn als auch mit allen 22 Antworten am Ende durchgeführt.

Der Reliabilitätskoeffizient zu den Ausgangswerten weist einen Wert von 0,892 auf. Dieser hohe Wert, der sehr nahe bei 1 liegt, deutet auf eine recht hohe Genauigkeit hin, mit der das Merkmal Selbstwert durch den Test erfasst wurde.

Mit den Antworten am Ende des Kurses gerechnet, ergibt der Reliabilitätskoeffizient den Wert 0,934.

Die Werte des Reliabilitätskoeffizienten waren auch in den beiden Bundesländern fast gleich hoch.

Zur besseren Übersicht werden die Werte in folgender Tabelle zusammengefasst:

<b>Reliabilitätskoeffizient</b>		
Beginn	Gesamt	0,892
	Linz	0,889
	Burgenland	0,896
Ende	Gesamt	0,934
	Linz	0,931
	Burgenland	0,933

**Tab. 3: Reliabilitätskoeffizient (eigene Aufstellung)**

Da durch Weglassen einzelner Fragen diese Werte nur minimal erhöht werden könnten<sup>34</sup>, wurde bei den nachfolgenden Auswertungen auf die Einteilung der Fragen in die drei Bereiche schulisches/berufliches, soziales und emotionales/persönliches Selbstkonzept verzichtet und die verschiedenen Auswertungen mit allen Fragen zusammen durchgeführt.

### **Hypothese 1:**

**Durch das Kompetenzmanagement nach CH-Q kann der Selbstwert gesteigert werden.**

#### Vorzeichentest

Bei diesem Test werden die positiven und negativen Differenzen gezählt. Für die Hypothese  $H_0$  ist zu erwarten, dass die Anzahl der positiven und negativen Vorzeichen etwa gleich sein werden (vgl. Janssen, Laatz 2007, S. 586).

Für die gegenständliche Untersuchung ergaben sich 54 positive Differenzen, d.h. 54 von 60 Personen haben insgesamt über alle 22 Fragen gesehen einen positiven Wert, bei fünf Personen gab es keine Änderung, bei fünf Personen führte der Kurs zu einer Verschlechterung des Wertes.

Aufgrund des Überhangs der positiven zu den negativen Differenzen mit einer Signifikanz von 0,000 kann und von einem höchst signifikanten Erfolg des Kurses gesprochen werden.

Bei fünf Personen zeigte sich nicht nur keine Veränderung des Wertes, am Ende des Kurses wiesen sie einen insgesamt schlechteren Wert auf als zu Beginn.

Getrennt nach Bundesländern ergibt sich folgendes Bild: In Linz gab es ein negatives Ergebnis und drei Personen ohne Veränderung, im Burgenland waren vier Personen mit einem negativen Ergebnis und zwei Personen ohne Veränderung<sup>35</sup>.

---

<sup>34</sup> Siehe Auswertung zu Cronbachs Alpha im Anhang

<sup>35</sup> Siehe Auswertung zum Vorzeichentest im Anhang

**Vorzeichentest  
Gesamt**

		N
Gesamt2 - Gesamt1	Negative Differenzen <sup>a</sup>	5
	Positive Differenzen <sup>b</sup>	54
	Bindungen <sup>c</sup>	5
Gesamt		64

	Gesamt2 - Gesamt1
Z	-6,249
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

**Tab. 4: Vorzeichentest für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam (eigene Aufstellung)**

Folgende Gründe können für die negativen Differenzen verantwortlich sein:

Die intensive Beschäftigung mit sich selbst kann alte Wunden aufreißen und/oder wichtige Überlegungen in Gang setzen, die zum Zeitpunkt des zweiten Fragebogens noch nicht abgeschlossen waren. Die neu erhaltenen Informationen passen nicht zum vorherrschenden Selbstbild. Ihnen wird zunächst mit Ablehnung begegnet<sup>36</sup>. Die Zeit kann ebenfalls eine Rolle spielen. Die Zeitspanne zwischen den beiden Fragebögen war unter Umständen zu kurz, um diese neuen Informationen zu verarbeiten und ins Selbstbild zu integrieren<sup>37</sup>. Es ist auch denkbar, dass von den beiden Motiven, die bei der Bearbeitung von Informationen über den eigenen Selbstwert eine Rolle spielen, das Motiv der Selbstkonsistenz zum Zeitpunkt der Befragung das vorherrschende Motiv war<sup>38</sup>.

---

<sup>36</sup> Vgl. S. 76 in dieser Arbeit

<sup>37</sup> Vgl. S. 79 in dieser Arbeit

<sup>38</sup> Vgl. S. 74 in dieser Arbeit

### T-Test für abhängige Stichproben

Es soll überprüft werden, ob sich die Höhe des Selbstwertes signifikant verändert hat.

Der Mittelwert der 22 Antworten stieg von 73,2344 um 6,9531 auf 80,1875, die Signifikanz beträgt 0,000.

Auch getrennt nach Bundesländern ergab die Auswertung eine signifikante Steigerung des Mittelwertes um 7,7436 in Linz und 5,7200 im Burgenland.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann die Steigerung des Selbstwertes zwischen Beginn und Ende des Kurses als signifikant angesehen werden.

#### **T-Test für abhängige Stichproben**

	Mittelwert Beginn	Mittelwert Ende	Differenz	Signifikanz
Gesamt	73,2344	80,1875	6,9531	0,000
Linz	74,8205	82,5641	7,7436	0,000
Burgenland	70,7600	76,4800	5,7200	0,005

**Tab. 5 T-Test für abhängige Stichproben Summe des Selbstwertes Beginn und Ende (eigene Aufstellung)**

### **Hypothese 2:**

**Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Antworten zu Beginn und am Ende der Workshopreihe.**

### Korrelationen

Mittels Korrelation soll überprüft werden, wie stark der Zusammenhang zwischen zwei Variablen ist. „Höhere Ausgangswerte lassen auch höhere Werte am Ende erwarten“ (Bühl 2012, S. 419). Ein negativer Korrelationswert würde einen gegenläufigen Zusammenhang bedeuten: Je größer der Wert der einen Variablen, desto kleiner wird der Wert der anderen (vgl. Bühl 2012, S. 420).

Bei der vorliegenden Untersuchung soll mittels Korrelation überprüft werden, ob es einen Zusammenhang zwischen den Antworten zu Beginn und am Ende der Workshopreihe gibt.

Die Korrelation wurde mit den Summen der Antworten zu Beginn und am Ende gerechnet („Summe1“ zu „Summe2“).

Die Korrelation nach Pearson ergab einen positiven Korrelationskoeffizienten von 0,836, mit einer Signifikanz von 0,000.

Aufgrund dieses Ergebnisses lässt sich folgendes sagen: Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen den Anfangs- und Endwerten, ein höherer Anfangswert ergibt

auch einen höheren Wert am Ende. Der Wert des Koeffizienten liegt zwischen 0,7 und 0,9, was auf eine hohe Korrelation hinweist (vgl. Bühl 2012, S. 420). Dem Signifikanzwert von 0,000 zufolge kann von einem höchst signifikanten Zusammenhang gesprochen werden.

**Korrelationen zwischen der Höhe des Selbstwertes am Beginn und am Ende**

		Korrelation nach Pearson	Signifikanz
Gesamt	Summe1 zu Summe2	0,836	0,000
Linz	Summe1 zu Summe2	0,888	0,000
Burgenland	Summe1 zu Summe2	0,756	0,000

**Tab. 6 Korrelationen zwischen der Höhe des Selbstwertes am Beginn und am Ende (eigene Aufstellung)**

**Hypothese 3:**

**Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen und der Höhe des Selbstwertes, sowohl zu Beginn als auch am Ende.**

Wie schon im Kapitel über die Stabilität/Änderung des Selbstkonzeptes erwähnt, wächst die Anzahl der Selbstkonstrukte/Selbstkonzepte, über die eine Person verfügt, mit dem Lebensalter. Die Selbstkonstrukte werden differenzierter, erfahren aber gleichzeitig eine Generalisierung. Je mehr Erfahrungen eine Person über die Jahre hinweg sammelt, desto mehr werden diese selbstbezogenen Informationen zu globalen Generalisierungen zusammengefasst, und desto stabiler können diese sein, da sie oft an der Realität getestet und bestätigt wurden<sup>39</sup>.

Ausgehend von diesen Informationen wurde untersucht, ob die Höhe des Selbstwertes mit dem Alter zusammenhängt, und ob dieser Zusammenhang auch beim Zuwachs des Selbstwertes aufgrund dieses Kurses festgestellt werden konnte (Hypothese 4).

**Korrelationen**

Die Korrelationswerte liegen bei 0,001 bzw. 0,003, die dazugehörigen Signifikanzwerte bei 0,992 bzw. 0,979.

Bei der vorliegenden Untersuchung konnte angesichts dieser Werte kein Zusammenhang zwischen Alter und Selbstwerthöhe festgestellt werden.

---

<sup>39</sup> Vgl. S. 71 in dieser Arbeit

#### **Hypothese 4:**

**Es gibt einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer bzw. Teilnehmerinnen und der Veränderung der Werte zwischen Beginn und Ende des Seminars.**

Auch der Korrelationskoeffizient zwischen Alter und Veränderung ergab mit einem Wert von 0,004 und einer Signifikanz von 0,976 keinen Zusammenhang.

Zusammenfassung der Ergebnisse der Hypothesen 3 und 4:

<b>Korrelationskoeffizient nach Pearson</b>			
		Wert	Signifikanz
Beginn	Alter zu Summe1	0,001	0,992
Ende	Alter zu Summe2	0,003	0,979
Veränderung	Alter zu Summe3	0,004	0,976

**Tab. 7: Korrelationskoeffizient nach Pearson (eigene Aufstellung)**

#### **Hypothese 5:**

**Es gibt einen Unterschied in der Höhe des Selbstwertes zwischen Personen mit und ohne Beschäftigung.**

Der Verlust des Arbeitsplatzes kann als kritisches Lebensereignis angesehen werden und den Selbstwert massiv bedrohen<sup>40</sup>.

Dies geht auch aus einer Metaanalyse von Paul und Moser hervor, bei der das negative psychische Befinden als Wirkung und Ursache von Arbeitslosigkeit untersucht wurde: „Bei Arbeitslosen zeigt sich ein konsistent schlechteres psychisches Befinden als bei Erwerbstätigen. (...) Arbeitslose zeigen mehr psychische Symptome, mehr Kennzeichen der Depression und der Angst, mehr psychosomatische Symptome, externalere Kontrollüberzeugungen, weniger Lebenszufriedenheit, ein schlechteres emotionales Wohlbefinden und ein geringeres Selbstwertgefühl als die erwerbstätigen Vergleichspersonen“ (Paul, Moser 2001, S. 91).

---

<sup>40</sup> Vgl. S. 64 in dieser Arbeit

### T-Test für zwei unabhängige Stichproben

Mithilfe des T-Tests für zwei unabhängige Stichproben soll untersucht werden, ob sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieses Kurses mit und ohne Beschäftigung in der Höhe ihres Selbstwertes unterscheiden.

Mit der Ziffer 1 wurden jene Personen versehen, die zum Zeitpunkt des Kurses ohne Beschäftigung waren, mit Ziffer 2 all jene, die eine Beschäftigung aufwiesen bzw. zwar keiner Erwerbstätigkeit nachgingen, aber ihre derzeitige Beschäftigung nicht als „ohne Beschäftigung“ kennzeichneten (z.B. im Haushalt Tätige, Tagesmutter, Studentin). Gruppe 1 umfasste 36 Personen, Gruppe 2 umfasste 28 Personen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde kein Unterschied in der Höhe des Selbstwertes zwischen beiden Gruppen festgestellt.

#### **T-Test für zwei unabhängige Stichproben zwischen Beschäftigung und Selbstwerthöhe**

Gesamt	Signifikanz	
Beginn	Summe1	0,787
Ende	Summe2	0,565
Veränderung	Summe3	0,542

**Tab. 8: T-Test zwischen Beschäftigung und Selbstwerthöhe (eigene Aufstellung)**

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde lediglich nachgefragt, ob zum Zeitpunkt des Workshops eine Beschäftigung vorlag oder nicht. Die Dauer der Erwerbslosigkeit wurde nicht erhoben. Dies kann ein Grund dafür sein, dass es keinen Unterschied in der Höhe des Selbstwertes zwischen den Personen mit und ohne Beschäftigung gab.

### **Hypothese 6:**

**Bildung und Beschäftigung beeinflussen die Höhe des Selbstwertes und die Höhe der Veränderung.**

Mittels univariater Varianzanalyse soll der Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf die Höhe des Selbstwertes und der Höhe der Veränderung untersucht werden und ob es eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren gibt.

### Univariate Varianzanalyse

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden aufgrund ihres Ausbildungsniveaus in drei Gruppen eingeteilt: Gruppe 1 umfasste all jene Personen, die ihre Ausbildung mit einer polytechnischer Schule, einer Hauptschule abgeschlossen haben oder gar keinen Abschluss vorweisen konnten, Gruppe 2 umfasste diejenigen Personen, die eine Lehre abgeschlossen

oder eine berufsbildende mittlere Schule besucht hatten und Gruppe 3 die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit Matura, Meisterprüfung oder Universitätsabschluss.

Bei der derzeitigen Beschäftigung wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen den Gruppen „ohne Beschäftigung“ (Gruppe 1) und „Erwerbstätigkeit oder andere Beschäftigungsart“ (Gruppe 2) zugeordnet.

Bei dieser Analyse wurde kein Effekt auf den Selbstwert festgestellt, weder vom Faktor Bildung, noch vom Faktor Beschäftigung.

Das Ergebnis zeigte auch keine Wechselwirkung zwischen den beiden Faktoren Bildung und Beschäftigung.

Dieses Ergebnis gilt sowohl für den Selbstwert zu Beginn, als auch am Ende des Workshops und für die Veränderung.

Übersicht:

**Varianzanalyse  
Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf den  
Selbstwert**

Gesamt		Signifikanz
Beginn	Bildung1	0,518
	Beschäftigung1	0,069
	Bildung1 und Beschäftigung1	0,069
Ende	Bildung1	0,772
	Beschäftigung1	0,261
	Bildung1 und Beschäftigung1	0,416
Veränderung	Bildung1	0,322
	Beschäftigung1	0,410
	Bildung1 und Beschäftigung1	0,109

**Tab. 9: Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf den Selbstwert (eigene Aufstellung)**

#### 4.4 Zusammenfassung

Das Schweizerische Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn möchte Jugendlichen und Erwachsenen die prozessorientierte Erfassung und Dokumentation von formellen und informellen Lernleistungen ermöglichen. Es zählt zu den Verfahren mit Identifizierungsfunktion, bei denen die Identifizierung und Sichtbarmachung von Kompetenzen im Mittelpunkt steht.

Das Kompetenzanerkennungszentrum KOMPAZ der VHS Linz wurde 2004 gegründet; eine strategische Kooperation mit der Gesellschaft CH-Q und der VHS Linz gibt es seit 2003.

In einer Workshopreihe mit vier Workshops wird das persönliche Kompetenzprofil eines Teilnehmers/einer Teilnehmerin erstellt. Beim Abschluss verfügt jeder Absolvent/jede Absolventin über ein persönliches Kompetenzprofil und erhält ein Zertifikat, das die Fähigkeit zum eigenständigen Kompetenz-Management bestätigt.

Das Kompetenzprofil soll dabei helfen, jene Stärken aufzuzeigen, für die es keinen Nachweis in Form von Zeugnissen gibt. Mit seiner Hilfe sollen neue Stärken und Chancen erkannt, die eigene Zielklarheit verbessert und Potenziale sichtbar gemacht werden. Dadurch soll auch das Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Die durchgeführte Untersuchung in den Kursen sollte diese mögliche positive Auswirkung auf das Selbstbewusstsein/den Selbstwert aufzeigen.

Es wurden zwei Fragebögen ausgeteilt: einer zu Beginn der Workshopreihe und einer am Ende. Neben demografischen Angaben und Fragen zu den Erwartungen und zum Ablauf beinhalteten beide Fragebögen die dieselben 22 Aussagen zum Selbstwert.

Die Antworten zu diesen 22 Aussagen wurden wie folgt ausgewertet:

Es erfolgte eine Prüfung der Reliabilität mithilfe von Cronbachs Alpha, welche eine hohe Reliabilität der Fragen aufweist (0,892 zu Beginn und 0,934 am Ende des Kurses).

Der Vorzeichentest ergab einen signifikanten Überhang der positiven gegenüber den negativen Differenzen (54 von 64 Personen hatten am Ende höhere Werte als zu Beginn).

Auch der T-Test für abhängige Stichproben ergab eine signifikante Steigerung des Selbstwertes (Steigerung des Mittelwertes von 73,2344 auf 80,1875).

Mittels Korrelation wurde die Stärke des Zusammenhangs zwischen den Werten zu Beginn und am Ende des Kurses überprüft. Die Korrelation nach Pearson ergab mit einem positiven Korrelationskoeffizienten von 0,836 eine hohe Korrelation.

Weiters wurde überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Teilnehmer und Teilnehmerinnen und der Höhe des Selbstwertes zu Beginn und am Ende des Kurses, und der Höhe der Veränderung gab.

Die Werte Korrelationskoeffizienten von 0,001 zu Beginn, 0,003 am Ende und 0,004 zur Veränderung zeigten bei dieser Untersuchung keine Korrelation zwischen Alter und Höhe des Selbstwertes.

Auch die Frage nach einem Unterschied in der Höhe des Selbstwertes zwischen Personen mit und ohne Beschäftigung, die mithilfe des T-Tests für zwei unabhängige Stichproben geklärt werden sollte, kann aufgrund der Ergebnisse verneint werden.

Als letzter Test wurde eine univariate Varianzanalyse durchgeführt um herauszufinden, ob Bildung und Beschäftigung die Höhe des Selbstwertes beeinflussen und ob es eine Wechselwirkung zwischen diesen beiden Faktoren gibt.

Auch hier zeigten die Ergebnisse keine Beeinflussung der Selbstwerthöhe durch Bildung und Beschäftigung und keine Wechselwirkung zwischen diesen Faktoren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Identifizierung und Sichtbarmachung von Kompetenzen mittels Kompetenzmanagement nach CH-Q kann zu einer signifikanten Steigerung des Selbstwertes führen. Personen, die zu Beginn des Kurses hohe Werte angaben, hatten auch am Ende des Kurses hohe Werte. Für die überwiegende Anzahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, nämlich 54 Personen, war die Teilnahme am Kurs im Hinblick auf die Selbstwertsteigerung höchst erfolgreich.

## 5 Fazit

Kompetenzen – in der Definition von Erpenbeck und von Rosenstiel – sind Selbstorganisationsdispositionen, durch die Menschen vor allem in offenen und unsicheren Situationen handlungsfähig werden. Kompetenzen sind als solche nicht direkt sichtbar, sie zeigen sich erst in der Performanz, der ausgeführten Handlung.

Die berufliche Handlungskompetenz ist das Potenzial, berufliche Situationen denkend und handelnd zu bewältigen. Sie ist – in der Definition der Gesellschaft CH-Q – die Summe aller eingesetzten Kompetenzen zur Bewältigung einer bestimmten Aufgabe.

Vom Resultat her lässt sich daher nicht mehr unterscheiden, wie die Kompetenzen erworben wurden. Auch die Europäische Kommission fordert, dass jeder einzelne die Möglichkeit haben muss, seine fachlichen und beruflichen Fähigkeiten anerkennen zu lassen, unabhängig von der Art des Erwerbs.

Es gibt zahlreiche Verfahren, die die Erfassung von Kompetenz zum Ziel haben. Jedes Verfahren setzt unterschiedliche Schwerpunkte und ist mit bestimmten Annahmen verbunden. Hinsichtlich ihrer Funktion können Verfahren mit Anerkennungs-, Zertifizierungs- oder Identifizierungsfunktion unterschieden werden.

Das in dieser Arbeit untersuchte Kompetenzmanagement nach CH-Q zählt zu den Verfahren mit Identifizierungsfunktion.

Der Prozess des Erstellens einer Kompetenzbilanz/eines Kompetenzprofils kann das Bewusstsein der Person für ihre persönlichen Stärken schärfen und sie gegenüber potenziellen Arbeitgebern/Arbeitgeberinnen dialogfähig(er) machen. Erfahrungen zeigen, dass dadurch auch das Selbstbewusstsein/der Selbstwert der jeweiligen Person gestärkt werden kann.

Das Selbst im Allgemeinen beschreibt die subjektive Sicht des Individuums. Es kann als Selbstkonzept, als Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person gesehen werden; der Selbstwert ist die bewertende Komponente. Das Selbstkonzept strukturiert die Wahrnehmung und Interpretation selbstbezogener Informationen und bildet die Grundlage für Bewertungen, Entscheidungen, Folgerungen und Vorhersagen im Hinblick auf die eigene Person.

In der hierarchischen Sicht des Selbstkonzepts bildet das globale Selbstkonzept die oberste Ebene des Selbstkonzeptmodells und wird als recht stabil angesehen. Die in der Hierarchie

darunter liegenden einzelnen Selbstkonzepte sind spezifischer und können sich als weniger stabil erweisen.

Je mehr Erfahrungen eine Person über die Jahre hinweg sammelt, desto mehr werden diese selbstbezogenen Informationen zu globalen Generalisierungen zusammengefasst und desto stabiler können solche Generalisierungen sein, da sie oft an der Realität getestet und bestätigt wurden.

Neue Erfahrungen können einen Menschen dazu bringen, einmal gemachte Generalisierungen in seinem Selbstkonzept wieder rückgängig zu machen. Als notwendige Bedingungen dazu zählen die Fähigkeiten, Kritik zuzulassen und Fehler einzugestehen.

Nicht integrierbare Informationen, die Bewältigung kritischer Lebensereignisse, die Änderung der Bezugsgruppe, Modell-Lernen und aktives Verringern von wahrgenommenen Differenzen zwischen dem Real-Selbst und dem Ideal-Selbst können Veränderungen im Selbstkonzept bewirken.

Ausgehend von diesen Überlegungen wurde am Beispiel des Kompetenzmanagements nach CH-Q untersucht, ob eine Änderung in den Einstellungen einer Person sich selbst gegenüber feststellbar ist.

Dazu wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Workshopreihen zur Kompetenzprofilerstellung am Beginn und am Ende der Workshopreihen gebeten, einen Fragebogen mit Aussagen zum Selbstwert auszufüllen.

Die Auswertung zeigte einen signifikanten Anstieg des Selbstwertes am Ende des Workshops. Die Absolventen und Absolventinnen profitierten in hohem Maße von der Dokumentation ihrer Lernleistungen, den Analysen und vom Herausarbeiten von persönlichen Zielen.

Untersucht wurde auch ein möglicher Zusammenhang zwischen Alter und Höhe des Selbstwertes bzw. der Veränderung. Hier konnte kein Zusammenhang festgestellt werden.

Auch ein Unterschied in der Höhe des Selbstwertes bei Personen mit und ohne Beschäftigung konnte nicht festgestellt werden.

Weiters ergab die Untersuchung keinen Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf die Höhe des Selbstwertes und keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Bildung und Beschäftigung.

Das Ziel, durch die Erstellung des eigenen Kompetenzprofils das Selbstbewusstsein zu stärken, kann aufgrund dieser Untersuchung nachweislich erreicht werden.

Die Antworten können jedoch unter Umständen auch das Resultat der situativen Selbstbewertung zum Zeitpunkt der Befragungen sein. Diese situative Selbstbewertung wird zwar grundsätzlich auch vom Selbstkonzept der Person mit beeinflusst, muss aber nicht der Ausprägung des Selbstkonzeptes entsprechen und kann auch stark schwanken.

Wie in Kapitel 3.15 dargestellt, kann diese situative Selbstbewertung dazu führen, dass das Selbstkonzept in dem betreffenden Bereich geändert wird, wenn die Person in diesem Bereich noch kein Selbstkonzept gebildet hat, oder das Resultat zwar mit dem Selbstkonzept nicht übereinstimmt, aber nicht mehr geleugnet werden kann, und sich das Ergebnis für die betreffende Person als besonders wichtig und zentral erweist.

Das Sichtbarmachen der erworbenen Kompetenzen unabhängig vom Erwerb kann so gesehen ein Schritt in Richtung positive Änderung des Selbstkonzeptes sein.

## 6 Anhang

Alle Berechnungen wurden mit dem Programm für Statistik, SPSS 20, an der Wirtschaftsuniversität Wien durchgeführt.

### 6.1 Detaillierte Auswertungen

#### 6.1.1 Diverse Berechnungen zu den Auswertungen

- **Berechnung der Summe der angekreuzten Werte am Beginn des Workshops – „Summe1“**

```
COMPUTE Summe1=(Gut1 + Kritik1 + Plan1 + Berufsziel1 + Kontakt1 + Fehler1 + Stolz1 +  
Standpunkt1 + Denken1 + Karriere1 + Positiv1 + Position1 + Leistung1 + Fragen1 + Wertvoll1 +  
Arbeit1 + Vergleich1 + Gerne1 + Bereiche1 + Zufrieden1 + Zweifel1 + Stand1).
```

```
EXECUTE.
```

- **Berechnung der Summe der angekreuzten Werte am Ende des Workshops – „Summe2“**

```
COMPUTE Summe2=(Gut2 + Kritik2 + Plan2 + Berufsziel2 + Kontakt2 + Fehler2 + Stolz2 +  
Standpunkt2 + Denken2 + Karriere2 + Positiv2 + Position2 + Leistung2 + Fragen2 + Wertvoll2 +  
Arbeit2 + Vergleich2 + Gerne2 + Bereiche2 + Zufrieden2 + Zweifel2 + Stand2).
```

```
EXECUTE.
```

- **Berechnung der Summe der Differenzen zwischen den Werten zu Beginn und am Ende des Workshops – „Summe3“**

```
COMPUTE Summe3=(Gut3 + Kritik3 + Plan3 + Berufsziel3 + Kontakt3 + Fehler3 + Stolz3 +  
Standpunkt3 + Denken3 + Karriere3 + Positiv3 + Position3 + Leistung3 + Fragen3 + Wertvoll3 +  
Arbeit3 + Vergleich3 + Gerne3 + Bereiche3 + Zufrieden3 + Zweifel3 + Stand3).
```

```
EXECUTE.
```

## 6.1.2 Demografie und allgemeine Auswertung

### Alter

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden in vier Altersgruppen eingeteilt: Gruppe 1 umfasst die 16- bis 24-Jährigen, Gruppe 2 die 25- bis 34-Jährigen, Gruppe 3 die 35- bis 44-Jährigen und Gruppe 4 die 45- bis 57-Jährigen.

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Altersgruppen

N	Gültig	64
	Fehlend	0

#### Altersgruppen

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	6	9,4	9,4	9,4
	2,00	8	12,5	12,5	21,9
	3,00	28	43,8	43,8	65,6
	4,00	22	34,4	34,4	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

Die Abkürzung „Li“ steht für Linz, die Abkürzung „Bg“ für das Burgenland.

#### Altersgruppen

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### Altersgruppen

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	3	7,7	7,7	7,7
		2,00	4	10,3	10,3	17,9
		3,00	15	38,5	38,5	56,4
		4,00	17	43,6	43,6	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1,00	3	12,0	12,0	12,0
		2,00	4	16,0	16,0	28,0
		3,00	13	52,0	52,0	80,0
		4,00	5	20,0	20,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

## Geschlecht

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Geschlecht

N	Gültig	64
	Fehlend	0

### Geschlecht

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	männlich	8	12,5	12,5	12,5
	weiblich	56	87,5	87,5	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Geschlecht

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

### Geschlecht

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	männlich	4	10,3	10,3	10,3
		weiblich	35	89,7	89,7	100,0
	Gesamt		39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	männlich	4	16,0	16,0	16,0
		weiblich	21	84,0	84,0	100,0
	Gesamt		25	100,0	100,0	

### Staatsangehörigkeit

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Staatsangehörigkeit

N	Gültig	64
	Fehlend	0

#### Staatsangehörigkeit

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Austria	58	90,6	90,6	90,6
	Deutschland	3	4,7	4,7	95,3
	staatenlos	1	1,6	1,6	96,9
	Südafrika	1	1,6	1,6	98,4
	Ungarn	1	1,6	1,6	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### Staatsangehörigkeit

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### Staatsangehörigkeit

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	Austria	33	84,6	84,6	84,6
		Deutschland	3	7,7	7,7	92,3
		staatenlos	1	2,6	2,6	94,9
		Südafrika	1	2,6	2,6	97,4
		Ungarn	1	2,6	2,6	100,0
Gesamt			39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	Austria	25	100,0	100,0	100,0

## Bildungsgrad/Ausbildungsniveau

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Ausbildungsniveau

N	Gültig	64
	Fehlend	0

### Ausbildungsniveau

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Allgemeinbildende höhere Schule	7	10,9	10,9	10,9
	Berufsbildende höhere Schule	11	17,2	17,2	28,1
	Berufsbildende mittlere Schule	4	6,3	6,3	34,4
	Fachhochschule	2	3,1	3,1	37,5
	Fachschule für Sozialdienste	1	1,6	1,6	39,1
	Hauptschule	5	7,8	7,8	46,9
	Kommunikationsschulung	1	1,6	1,6	48,4
	Lehre	18	28,1	28,1	76,6
	Meisterprüfung	3	4,7	4,7	81,3
	Pädagogische Hochschule	3	4,7	4,7	85,9
	polytechnische Oberschule	1	1,6	1,6	87,5
	Polytechnische Schule	2	3,1	3,1	90,6
	Universität	6	9,4	9,4	100,0
	Gesamt	64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### Ausbildungsniveau

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### Ausbildungsniveau

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	Allgemeinbildende höhere Schule	2	5,1	5,1	5,1
		Berufsbildende höhere Schule	4	10,3	10,3	15,4
		Berufsbildende mittlere Schule	3	7,7	7,7	23,1
		Fachhochschule	1	2,6	2,6	25,6
		Hauptschule	4	10,3	10,3	35,9
		Kommunikationsschulung	1	2,6	2,6	38,5
		Lehre	15	38,5	38,5	76,9
		Pädagogische Hochschule	3	7,7	7,7	84,6
		polytechnische Oberschule	1	2,6	2,6	87,2
		Polytechnische Schule	1	2,6	2,6	89,7
		Universität	4	10,3	10,3	100,0
				Gesamt	39	100,0
Bg	Gültig	Allgemeinbildende höhere Schule	5	20,0	20,0	20,0
		Berufsbildende höhere Schule	7	28,0	28,0	48,0
		Berufsbildende mittlere Schule	1	4,0	4,0	52,0
		Fachhochschule	1	4,0	4,0	56,0
		Fachschule für Sozialdienste	1	4,0	4,0	60,0
		Hauptschule	1	4,0	4,0	64,0
		Lehre	3	12,0	12,0	76,0
		Meisterprüfung	3	12,0	12,0	88,0
		Polytechnische Schule	1	4,0	4,0	92,0
		Universität	2	8,0	8,0	100,0
				Gesamt	25	100,0

### Bildung eingeteilt in die drei Gruppen – „Bildung1“

Gruppe 1 – Personen, die als höchste abgeschlossene Ausbildung einen Hauptschulabschluss vorweisen konnten, oder gar keine abgeschlossene Ausbildung hatten

Gruppe 2 – Personen mit Lehrabschluss oder Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule

Gruppe 3 – Personen mit Matura, Meisterprüfung oder Universitätsabschluss

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### **Bildung1**

N	Gültig	64
	Fehlend	0

#### **Bildung1**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	7	10,9	10,9	10,9
	2	25	39,1	39,1	50,0
	3	32	50,0	50,0	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### **Bildung1**

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### **Bildung1**

Ort				Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1		5	12,8	12,8	12,8
		2		20	51,3	51,3	64,1
		3		14	35,9	35,9	100,0
	Gesamt			39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1		2	8,0	8,0	8,0
		2		5	20,0	20,0	28,0
		3		18	72,0	72,0	100,0
	Gesamt			25	100,0	100,0	

### Derzeitige Berufsausübung

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Derzeitige Berufsausübung

N	Gültig	64
	Fehlend	0

### Beruf

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Angestellter	11	17,2	17,2	17,2
	Arbeiter	2	3,1	3,1	20,3
	Auszeit 2011	1	1,6	1,6	21,9
	geringfügig beschäftigt	3	4,7	4,7	26,6
	Geschäftsführerin	1	1,6	1,6	28,1
	Haushalt	6	9,4	9,4	37,5
	karenziert	2	3,1	3,1	40,6
	ohne Beschäftigung	36	56,3	56,3	96,9
	Student/Studentin	1	1,6	1,6	98,4
	Tagesmutter	1	1,6	1,6	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### Derzeitige Berufsausübung

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### Beruf

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	Angestellter	6	15,4	15,4	15,4
		Arbeiter	1	2,6	2,6	17,9
		Auszeit 2011	1	2,6	2,6	20,5
		geringfügig beschäftigt	2	5,1	5,1	25,6
		Haushalt	2	5,1	5,1	30,8
		karenziert	1	2,6	2,6	33,3
		ohne Beschäftigung	26	66,7	66,7	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	Angestellter	5	20,0	20,0	20,0
		Arbeiter	1	4,0	4,0	24,0
		geringfügig beschäftigt	1	4,0	4,0	28,0
		Geschäftsführerin	1	4,0	4,0	32,0
		Haushalt	4	16,0	16,0	48,0
		karenziert	1	4,0	4,0	52,0
		ohne Beschäftigung	10	40,0	40,0	92,0
		Student/Studentin	1	4,0	4,0	96,0
		Tagesmutter	1	4,0	4,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### Derzeitige Berufsausübung eingeteilt in zwei Gruppen – „Beschäftigung1“

Gruppe 1 umfasst Personen ohne Beschäftigung, Gruppe 2 Personen, die eine Beschäftigung zum Zeitpunkt des Kurses innehatten.

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### **Beschäftigung1**

N	Gültig	64
	Fehlend	0

#### **Beschäftigung1**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	36	56,3	56,3	56,3
	2	28	43,8	43,8	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### **Beschäftigung1**

Li	N	Gültig	39
		Fehlend	0
Bg	N	Gültig	25
		Fehlend	0

#### **Beschäftigung1**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1	26	66,7	66,7	66,7
		2	13	33,3	33,3	100,0
	Gesamt		39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1	10	40,0	40,0	40,0
		2	15	60,0	60,0	100,0
	Gesamt		25	100,0	100,0	

## Erwartungen an den Kurs

In der Analyse wurden die Erwartungen an den Kurs folgendermaßen abgekürzt:

- „person“ – Persönliche Weiterentwicklung
- „selbst“ – Steigerung des Selbstbewusstseins
- „stark“ – Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken
- „beruf“ – Positive Auswirkungen im Beruf

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Erwartungen an den Kurs

		Entwicklung	Bewusst	Fähigkeit	Auswirkung	Sonst
N	Gültig	50	32	61	37	6
	Fehlend	14	32	3	27	58

### Entwicklung – Persönliche Weiterentwicklung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	50	78,1	100,0	100,0
Fehlend	System	14	21,9		
Gesamt		64	100,0		

### Bewusst – Steigerung des Selbstbewusstseins

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	32	50,0	100,0	100,0
Fehlend	System	32	50,0		
Gesamt		64	100,0		

### Fähigkeit – Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	61	95,3	100,0	100,0
Fehlend	System	3	4,7		
Gesamt		64	100,0		

**Auswirkung – Positive Auswirkungen im Beruf**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	37	57,8	100,0	100,0
Fehlend	System	27	42,2		
Gesamt		64	100,0		

**Sonstiges**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	6	9,4	100,0	100,0
Fehlend	System	58	90,6		
Gesamt		64	100,0		

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

#### Erwartungen an den Kurs

Ort			Entwicklung	Bewusst	Fähigkeit	Auswirkung	Sonst
Li	N	Gültig	31	20	36	27	6
		Fehlend	8	19	3	12	33
Bg	N	Gültig	19	12	25	10	0
		Fehlend	6	13	0	15	25

#### Entwicklung – Persönliche Weiterentwicklung

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	31	79,5	100,0	100,0
	Fehlend	System	8	20,5		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1,00	19	76,0	100,0	100,0
	Fehlend	System	6	24,0		
	Gesamt		25	100,0		

#### Bewusst – Steigerung des Selbstbewusstseins

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	20	51,3	100,0	100,0
	Fehlend	System	19	48,7		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1,00	12	48,0	100,0	100,0
	Fehlend	System	13	52,0		
	Gesamt		25	100,0		

#### Fähigkeit – Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	36	92,3	100,0	100,0
	Fehlend	System	3	7,7		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gesamt		25	100,0	100,0	100,0

**Auswirkung – Positive Auswirkungen im Beruf**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	27	69,2	100,0	100,0
	Fehlend	System	12	30,8		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1,00	10	40,0	100,0	100,0
	Fehlend	System	15	60,0		
	Gesamt		25	100,0		

**Sonstiges**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	1,00	6	15,4	100,0	100,0
	Fehlend	System	33	84,6		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gesamt		25	100,0		

### Inwieweit wurden die Erwartungen erfüllt?

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Erwartungen an den Kurs

		Person	Steigerung	Stärken	Auswirkung Beruf	Sonstiges
N	Gültig	62	61	62	56	9
	Fehlend	2	3	2	8	55
Mittelwert		3,81	3,75	4,08	3,39	3,56
Modus		4	4	4	3	5

#### Person – Persönliche Weiterentwicklung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	5	7,8	8,1	8,1
	3	13	20,3	21,0	29,0
	4	33	51,6	53,2	82,3
	5	11	17,2	17,7	100,0
	Gesamt	62	96,9	100,0	
Fehlend	System	2	3,1		
Gesamt		64	100,0		

#### Steigerung – Steigerung des Selbstbewusstseins

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	6	9,4	9,8	11,5
	3	12	18,8	19,7	31,1
	4	30	46,9	49,2	80,3
	5	12	18,8	19,7	100,0
Fehlend	Gesamt	61	95,3	100,0	
	System	3	4,7		
Gesamt		64	100,0		

#### Stärken – Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	1	1,6	1,6	1,6
	3	13	20,3	21,0	22,6
	4	28	43,8	45,2	67,7
	5	20	31,3	32,3	100,0
Fehlend	Gesamt	62	96,9	100,0	
	System	2	3,1		
Gesamt		64	100,0		

**Auswirkung Beruf – Positive Auswirkungen im Beruf**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	1,6	1,8	1,8
	2	6	9,4	10,7	12,5
	3	23	35,9	41,1	53,6
	4	22	34,4	39,3	92,9
	5	4	6,3	7,1	100,0
Fehlend	Gesamt	56	87,5	100,0	
	System	8	12,5		
Gesamt		64	100,0		

**Sonstiges**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	2	3,1	22,2	22,2
	2	1	1,6	11,1	33,3
	4	2	3,1	22,2	55,6
	5	4	6,3	44,4	100,0
Fehlend	Gesamt	9	14,1	100,0	
	System	55	85,9		
Gesamt		64	100,0		

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Erwartungen an den Kurs

Ort			Person	Steigerung	Stärken	Auswirkung Beruf	Sonstiges
Li	N	Gültig	38	38	38	36	5
		Fehlend	1	1	1	3	34
	Mittelwert	3,92	3,84	4,05	3,58	4,80	
	Modus	4	4	4	3 <sup>a</sup>	5	
Bg	N	Gültig	24	23	24	20	4
		Fehlend	1	2	1	5	21
	Mittelwert	3,63	3,61	4,13	3,05	2,00	
	Modus	4	4	4	3	1	

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

### Person – Persönliche Weiterentwicklung

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	2	5,1	5,3	5,3
		3	7	17,9	18,4	23,7
		4	21	53,8	55,3	78,9
		5	8	20,5	21,1	100,0
		Gesamt	38	97,4	100,0	
	Fehlend	System	1	2,6		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	2	3	12,0	12,5	12,5
		3	6	24,0	25,0	37,5
		4	12	48,0	50,0	87,5
		5	3	12,0	12,5	100,0
		Gesamt	24	96,0	100,0	
	Fehlend	System	1	4,0		
	Gesamt		25	100,0		

### Steigerung – Steigerung des Selbstbewusstseins

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	4	10,3	10,5	10,5
		3	5	12,8	13,2	23,7
		4	22	56,4	57,9	81,6
		5	7	17,9	18,4	100,0
		Gesamt	38	97,4	100,0	
	Fehlend	System	1	2,6		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1	1	4,0	4,3	4,3
		2	2	8,0	8,7	13,0
		3	7	28,0	30,4	43,5
		4	8	32,0	34,8	78,3
		5	5	20,0	21,7	100,0
	Fehlend	Gesamt	23	92,0	100,0	
	Fehlend	System	2	8,0		
	Gesamt		25	100,0		

### Stärken – Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	3	9	23,1	23,7	23,7
		4	18	46,2	47,4	71,1
		5	11	28,2	28,9	100,0
	Fehlend	Gesamt	38	97,4	100,0	
	Fehlend	System	1	2,6		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	2	1	4,0	4,2	4,2
		3	4	16,0	16,7	20,8
		4	10	40,0	41,7	62,5
		5	9	36,0	37,5	100,0
	Fehlend	Gesamt	24	96,0	100,0	
	Fehlend	System	1	4,0		
	Gesamt		25	100,0		

### Auswirkung Beruf – Positive Auswirkungen im Beruf

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	2	5,1	5,6	5,6
		3	15	38,5	41,7	47,2
		4	15	38,5	41,7	88,9
		5	4	10,3	11,1	100,0
	Fehlend	Gesamt	36	92,3	100,0	
		System	3	7,7		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1	1	4,0	5,0	5,0
		2	4	16,0	20,0	25,0
		3	8	32,0	40,0	65,0
		4	7	28,0	35,0	100,0
	Fehlend	Gesamt	20	80,0	100,0	
		System	5	20,0		
	Gesamt		25	100,0		

### Sonstiges

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	4	1	2,6	20,0	20,0
		5	4	10,3	80,0	100,0
	Fehlend	Gesamt	5	12,8	100,0	
		System	34	87,2		
	Gesamt		39	100,0		
Bg	Gültig	1	2	8,0	50,0	50,0
		2	1	4,0	25,0	75,0
		4	1	4,0	25,0	100,0
	Fehlend	Gesamt	4	16,0	100,0	
		System	21	84,0		
	Gesamt		25	100,0		

## Weitere Angaben zum Kurs

Die Aussagen bekamen bei der Auswertung folgende Kurzbezeichnungen:

Nr.	Aussage	Kurzbezeichnung
1)	Ich fühle mich als Person im Seminar angenommen.	Annahme
2)	Ich hatte während des Seminars Zweifel, ob ich mich zum richtigen Kurs angemeldet habe.	Zweifel
3)	Ich bin voll zufrieden mit dem, was ich aus dem Seminar mitnehme.	Output
4)	Für mich hat sich die Teilnahme gelohnt.	Lohn
5)	Der Ablauf des Seminars entsprach meinen Erwartungen.	Ablauf
6)	Der Umgang miteinander war von gegenseitigem Respekt geprägt.	Umgang
7)	Ich werde das Seminar weiterempfehlen.	Seminar
8)	Die einzelnen Aufgaben waren verständlich.	Aufgaben

Die Aussage 2 „Ich hatte während des Seminars Zweifel, ob ich mich zum richtigen Seminar angemeldet habe.“ ist negativ formuliert; ein hoher Wert bedeutet viele Zweifel, ein niedriger Wert wenig Zweifel. Für die Auswertung wurde diese Frage umkodiert, damit alle acht Aussagen zum Kurs gleich ausgewertet werden konnten.

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Statistiken

		Annahme	Zweifel	Output	Lohn
N	Gültig	64	64	64	64
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		4,53	3,7344	3,98	4,05
Modus		5	5,00	4	4

		Ablauf	Umgang	Seminar	Aufgaben
N	Gültig	64	64	64	64
	Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert		3,72	4,70	4,22	4,38
Modus		4	5	5	5

### Annahme

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	2	3,1	3,1	3,1
	4	26	40,6	40,6	43,8
	5	36	56,3	56,3	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

**Zweifel**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1,00	3	4,7	4,7	4,7
	2,00	10	15,6	15,6	20,3
	3,00	10	15,6	15,6	35,9
	4,00	19	29,7	29,7	65,6
	5,00	22	34,4	34,4	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

**Output**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	6	9,4	9,4	9,4
	3	11	17,2	17,2	26,6
	4	25	39,1	39,1	65,6
	5	22	34,4	34,4	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

**Lohn**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	2	3,1	3,1	3,1
	2	1	1,6	1,6	4,7
	3	11	17,2	17,2	21,9
	4	28	43,8	43,8	65,6
	5	22	34,4	34,4	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

**Ablauf**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	1	1,6	1,6	1,6
	2	5	7,8	7,8	9,4
	3	17	26,6	26,6	35,9
	4	29	45,3	45,3	81,3
	5	12	18,8	18,8	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

**Umgang**

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	1	1,6	1,6	1,6
	4	17	26,6	26,6	28,1
	5	46	71,9	71,9	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

### Seminar

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	2	2	3,1	3,1	3,1
	3	11	17,2	17,2	20,3
	4	22	34,4	34,4	54,7
	5	29	45,3	45,3	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

### Aufgaben

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	3	6	9,4	9,4	9,4
	4	28	43,8	43,8	53,1
	5	30	46,9	46,9	100,0
Gesamt		64	100,0	100,0	

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Statistiken

Ort			Annahme	Zweifel	Output	Lohn
Li	N	Gültig	39	39	39	39
		Fehlend	0	0	0	0
	Mittelwert		4,46	3,8974	4,10	4,18
	Modus		5	4,00 <sup>a</sup>	4	4
Bg	N	Gültig	25	25	25	25
		Fehlend	0	0	0	0
	Mittelwert		4,64	3,4800	3,80	3,84
	Modus		5	5,00	4	4

a. Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Ort			Ablauf	Umgang	Seminar	Aufgaben
Li	N	Gültig	39	39	39	39
		Fehlend	0	0	0	0
	Mittelwert		3,95	4,69	4,26	4,41
	Modus		4	5	5	5
Bg	N	Gültig	25	25	25	25
		Fehlend	0	0	0	0
	Mittelwert		3,36	4,72	4,16	4,32
	Modus		4	5	5	4 <sup>a</sup>

### Annahme

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	3	2	5,1	5,1	5,1
		4	17	43,6	43,6	48,7
		5	20	51,3	51,3	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	4	9	36,0	36,0	36,0
		5	16	64,0	64,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### Zweifel

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2,00	7	17,9	17,9	17,9
		3,00	4	10,3	10,3	28,2
		4,00	14	35,9	35,9	64,1
		5,00	14	35,9	35,9	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1,00	3	12,0	12,0	12,0
		2,00	3	12,0	12,0	24,0
		3,00	6	24,0	24,0	48,0
		4,00	5	20,0	20,0	68,0
		5,00	8	32,0	32,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### Output

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	3	7,7	7,7	7,7
		3	5	12,8	12,8	20,5
		4	16	41,0	41,0	61,5
		5	15	38,5	38,5	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	2	3	12,0	12,0	12,0
		3	6	24,0	24,0	36,0
		4	9	36,0	36,0	72,0
		5	7	28,0	28,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

**Lohn**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	3	8	20,5	20,5	20,5
		4	16	41,0	41,0	61,5
		5	15	38,5	38,5	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1	2	8,0	8,0	8,0
		2	1	4,0	4,0	12,0
		3	3	12,0	12,0	24,0
		4	12	48,0	48,0	72,0
		5	7	28,0	28,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

**Ablauf**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	1	2,6	2,6	2,6
		3	9	23,1	23,1	25,6
		4	20	51,3	51,3	76,9
		5	9	23,1	23,1	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	1	1	4,0	4,0	4,0
		2	4	16,0	16,0	20,0
		3	8	32,0	32,0	52,0
		4	9	36,0	36,0	88,0
		5	3	12,0	12,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

**Umgang**

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	4	12	30,8	30,8	30,8
		5	27	69,2	69,2	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	3	1	4,0	4,0	4,0
		4	5	20,0	20,0	24,0
		5	19	76,0	76,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### Seminar

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	2	1	2,6	2,6	2,6
		3	6	15,4	15,4	17,9
		4	14	35,9	35,9	53,8
		5	18	46,2	46,2	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	2	1	4,0	4,0	4,0
		3	5	20,0	20,0	24,0
		4	8	32,0	32,0	56,0
		5	11	44,0	44,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### Aufgaben

Ort			Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Li	Gültig	3	3	7,7	7,7	7,7
		4	17	43,6	43,6	51,3
		5	19	48,7	48,7	100,0
		Gesamt	39	100,0	100,0	
Bg	Gültig	3	3	12,0	12,0	12,0
		4	11	44,0	44,0	56,0
		5	11	44,0	44,0	100,0
		Gesamt	25	100,0	100,0	

### 6.1.3 Auswertungen zum Selbstwert

#### Cronbachs Alpha

- Beginn

RELIABILITY
/VARIABLES=Gut1 Kritik1 Plan1 Berufsziel1 Kontakt1 Fehler1 Stolz1 Standpunkt1 Denken1 Karriere1 Positiv1 Position1 Leistung1 Fragen1 Wertvoll1 Arbeit1 Vergleich1 Gerne1 Bereiche1 Zufrieden1 Zweifel1 Stand1
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### **Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

		N	%
Fälle	Gültig	64	100,0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
Gesamt		64	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### **Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,892	22

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Gut1	69,61	122,972	,594	,885
Kritik1	70,05	128,998	,225	,894
Plan1	70,03	120,063	,561	,885
Berufsziel1	70,31	121,710	,502	,887
Kontakt1	69,47	124,539	,368	,891
Fehler1	69,86	121,647	,523	,886
Stolz1	69,75	120,063	,504	,887
Standpunkt1	69,86	120,789	,639	,884
Denken1	70,75	127,016	,292	,892
Karriere1	70,41	123,991	,446	,888
Positiv1	69,64	116,297	,798	,879
Position1	70,09	123,102	,536	,886
Leistung1	70,11	120,734	,589	,885
Fragen1	69,17	124,272	,449	,888
Wertvoll1	69,08	124,486	,468	,888
Arbeit1	69,14	122,694	,547	,886
Vergleich1	70,41	123,007	,417	,890
Gerne1	70,44	124,504	,347	,892
Bereiche1	69,89	123,464	,399	,890
Zufrieden1	69,84	120,229	,700	,882
Zweifel1	69,86	120,123	,661	,883
Stand1	70,16	124,420	,392	,890

Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

Ort			N	%
Li	Fälle	Gültig	39	100,0
		Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
		Gesamt	39	100,0
Bg	Fälle	Gültig	25	100,0
		Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
		Gesamt	25	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Reliabilitätsstatistiken**

Ort	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Li	,889	22
Bg	,896	22

**Item-Skala-Statistiken**

Ort		Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Li	Gut1	71,10	112,516	,598	,881
	Kritik1	71,59	119,617	,176	,891
	Plan1	71,51	112,888	,436	,885
	Berufsziel1	71,90	108,094	,634	,879
	Kontakt1	70,95	117,103	,274	,889
	Fehler1	71,31	114,166	,420	,886
	Stolz1	71,33	111,807	,465	,885
	Standpunkt1	71,33	114,123	,556	,883
	Denken1	72,08	117,862	,239	,890
	Karriere1	72,05	113,313	,455	,885
	Positiv1	71,13	107,062	,775	,875
	Position1	71,44	116,042	,389	,886
	Leistung1	71,72	110,997	,592	,881
	Fragen1	70,67	115,912	,398	,886
	Wertvoll1	70,72	112,682	,520	,883
	Arbeit1	70,72	112,524	,551	,882
	Vergleich1	71,69	110,534	,552	,882
	Gerne1	71,79	114,957	,312	,890
	Bereiche1	71,54	110,413	,502	,884
	Zufrieden1	71,46	107,150	,815	,875
Zweifel1	71,44	109,094	,728	,877	
Stand1	71,77	113,919	,376	,887	
Bg	Gut1	67,28	135,377	,566	,890
	Kritik1	67,64	139,323	,271	,897
	Plan1	67,72	127,293	,710	,885
	Berufsziel1	67,84	137,890	,326	,896
	Kontakt1	67,16	132,390	,449	,893
	Fehler1	67,60	129,833	,622	,888
	Stolz1	67,28	127,710	,571	,890
	Standpunkt1	67,56	127,340	,722	,885
	Denken1	68,68	139,477	,289	,896
	Karriere1	67,84	134,807	,496	,892
	Positiv1	67,32	126,560	,821	,883
	Position1	68,00	131,917	,708	,887
	Leistung1	67,60	130,417	,623	,888
	Fragen1	66,84	133,390	,486	,892
	Wertvoll1	66,52	137,177	,456	,893
	Arbeit1	66,68	133,560	,558	,890
	Vergleich1	68,40	141,000	,174	,900
	Gerne1	68,32	137,143	,339	,896
	Bereiche1	67,32	137,977	,302	,897
	Zufrieden1	67,32	135,060	,586	,890
Zweifel1	67,40	132,250	,591	,889	
Stand1	67,64	135,407	,456	,893	

- Ende

RELIABILITY
/VARIABLES=Gut2 Kritik2 Plan2 Berufsziel2 Kontakt2 Fehler2 Stolz2 Standpunkt2 Denken2 Karriere2 Positiv2 Position2 Leistung2 Fragen2 Wertvoll2 Arbeit2 Vergleich2 Gerne2 Bereiche2 Zufrieden2 Zweifel2 Stand2
/SCALE('ALL VARIABLES') ALL
/MODEL=ALPHA
/SUMMARY=TOTAL.

Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	64	100,0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
Gesamt		64	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,934	22

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Gut2	76,31	152,917	,852	,927
Kritik2	76,72	159,729	,588	,931
Plan2	76,55	157,680	,536	,932
Berufsziel2	76,66	155,848	,631	,930
Kontakt2	76,00	162,159	,340	,935
Fehler2	76,53	153,840	,703	,929
Stolz2	76,42	152,914	,666	,929
Standpunkt2	76,44	153,488	,780	,928
Denken2	77,53	161,523	,393	,934
Karriere2	76,73	160,293	,559	,931
Positiv2	76,27	150,770	,852	,926
Position2	76,73	152,293	,734	,928
Leistung2	76,64	152,774	,714	,929
Fragen2	75,89	166,956	,275	,935
Wertvoll2	75,83	162,145	,539	,932
Arbeit2	75,95	161,696	,558	,931
Vergleich2	77,31	156,313	,544	,932
Gerne2	77,34	163,499	,302	,936
Bereiche2	76,44	160,091	,466	,933
Zufrieden2	76,42	151,867	,811	,927
Zweifel2	76,66	150,801	,825	,927
Stand2	76,56	156,504	,620	,930

Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

**Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

Ort			N	%
Li	Fälle	Gültig	39	100,0
		Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
		Gesamt	39	100,0
Bg	Fälle	Gültig	25	100,0
		Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0,0
		Gesamt	25	100,0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Reliabilitätsstatistiken**

Ort	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
Li	,931	22
Bg	,933	22

**Item-Skala-Statistiken**

Ort		Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Li	Gut2	78,56	132,252	,840	,924
	Kritik2	78,97	138,289	,607	,928
	Plan2	78,85	132,186	,735	,925
	Berufsziel2	78,95	133,734	,692	,926
	Kontakt2	78,28	142,839	,306	,933
	Fehler2	78,67	136,070	,670	,927
	Stolz2	78,74	135,985	,620	,928
	Standpunkt2	78,64	135,078	,707	,926
	Denken2	79,67	142,386	,270	,934
	Karriere2	79,10	138,621	,583	,928
	Positiv2	78,56	130,147	,858	,923
	Position2	78,82	137,099	,616	,928
	Leistung2	78,97	133,605	,673	,927
	Fragen2	78,18	145,467	,264	,932
	Wertvoll2	78,23	139,551	,575	,928
	Arbeit2	78,41	140,354	,591	,928
	Vergleich2	79,44	132,831	,581	,929
	Gerne2	79,49	142,783	,247	,935
	Bereiche2	78,79	135,904	,552	,929
	Zufrieden2	78,74	133,301	,758	,925
Zweifel2	78,90	132,779	,833	,924	
Stand2	78,87	136,746	,623	,928	
Bg	Gut2	72,80	170,917	,861	,926
	Kritik2	73,20	179,167	,521	,931
	Plan2	72,96	182,623	,265	,936
	Berufsziel2	73,08	175,493	,542	,931
	Kontakt2	72,44	177,840	,346	,936
	Fehler2	73,20	169,417	,706	,928
	Stolz2	72,80	163,667	,737	,928
	Standpunkt2	73,00	168,833	,843	,926
	Denken2	74,20	179,583	,501	,931
	Karriere2	73,04	177,957	,558	,931
	Positiv2	72,68	167,727	,854	,925
	Position2	73,48	164,593	,841	,925
	Leistung2	73,00	166,833	,785	,926
	Fragen2	72,32	186,143	,225	,935
	Wertvoll2	72,08	180,660	,563	,931
	Arbeit2	72,12	177,110	,653	,929
	Vergleich2	74,00	181,250	,434	,932
	Gerne2	74,00	184,000	,276	,935
	Bereiche2	72,76	181,940	,360	,933
	Zufrieden2	72,80	165,167	,893	,924
Zweifel2	73,16	164,723	,816	,926	
Stand2	72,96	172,123	,616	,930	

### Vorzeichentest

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Häufigkeiten

		N
Summe2 - Summe1	Negative Differenzen <sup>a</sup>	5
	Positive Differenzen <sup>b</sup>	54
	Bindungen <sup>c</sup>	5
	Gesamt	64

a. Summe2 < Summe1

b. Summe2 > Summe1

c. Summe2 = Summe1

#### Statistik für Test<sup>a</sup>

	Summe2 - Summe1
Z	-6,249
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

a. Vorzeichentest

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Häufigkeiten

Ort			N
Li	Summe2 - Summe1	Negative Differenzen <sup>a</sup>	1
		Positive Differenzen <sup>b</sup>	35
		Bindungen <sup>c</sup>	3
Gesamt			39
Bg	Summe2 - Summe1	Negative Differenzen <sup>a</sup>	4
		Positive Differenzen <sup>b</sup>	19
		Bindungen <sup>c</sup>	2
Gesamt			25

a. Summe2 < Summe1

b. Summe2 > Summe1

c. Summe2 = Summe1

### Statistik für Test<sup>a</sup>

Ort		Summe2 - Summe1
Li	Z	-5,500
	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000
Bg	Exakte Signifikanz (2-seitig)	,003 <sup>b</sup>

a. Vorzeichentest

b. Verwendete Binomialverteilung.

### T-Test für abhängige Stichproben

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Statistik bei gepaarten Stichproben

		Mittelwert	N	Standard- abweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
Paaren 1	Summe1	73,2344	64	11,57411	1,44676
	Summe2	80,1875	64	13,10988	1,63874

#### Korrelationen bei gepaarten Stichproben

		N	Korrelation	Signifikanz
Paaren 1	Summe1 & Summe2	64	,836	,000

#### Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen				
		Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler d. Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz	
					Untere	Obere
Paaren 1	Summe1 - Summe2	-6,95313	7,22524	,90316	-8,75794	-5,14831

		T	df	Sig. (2-seitig)
Paaren 1	Summe1 - Summe2	-7,699	63	,000

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Statistik bei gepaarten Stichproben

Ort			Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
Li	Paaren 1	Summe1	74,8205	39	11,09972	1,77738
		Summe2	82,5641	39	12,22981	1,95834
Bg	Paaren 1	Summe1	70,7600	25	12,08746	2,41749
		Summe2	76,4800	25	13,81461	2,76292

### Korrelationen bei gepaarten Stichproben

Ort			N	Korrelation	Signifikanz
Li	Paaren 1	Summe1 & Summe2	39	,888	,000
Bg	Paaren 1	Summe1 & Summe2	25	,756	,000

### Test bei gepaarten Stichproben

Ort			Gepaarte Differenzen				
			Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz	
Untere	Obere						
Li	Paaren 1	Summe1 - Summe2	-7,74359	5,62288	,90038	-9,56632	-5,92086
Bg	Paaren 1	Summe1 - Summe2	-5,72000	9,18568	1,83714	-9,51166	-1,92834

Ort			T	df	Sig. (2-seitig)
Li	Paaren 1	Summe1 - Summe2	-8,600	38	,000
Bg	Paaren 1	Summe1 - Summe2	-3,114	24	,005

## Korrelation

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Korrelationen

		Summe1	Summe2
Summe1	Korrelation nach Pearson	1	,836**
	Signifikanz (2-seitig)		,000
	N	64	64
Summe2	Korrelation nach Pearson	,836**	1
	Signifikanz (2-seitig)	,000	
	N	64	64

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

- Teilnehmer und Teilnehmerinnen getrennt nach Bundesländern

### Korrelationen

Ort			Summe1	Summe2
Li	Summe1	Korrelation nach Pearson	1	,888**
		Signifikanz (2-seitig)		,000
		N	39	39
	Summe2	Korrelation nach Pearson	,888**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,000	
		N	39	39
Bg	Summe1	Korrelation nach Pearson	1	,756**
		Signifikanz (2-seitig)		,000
		N	25	25
	Summe2	Korrelation nach Pearson	,756**	1
		Signifikanz (2-seitig)	,000	
		N	25	25

\*\* . Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

**Korrelation Alter zu den Summen am Beginn, am Ende und Korrelation zur Veränderung zwischen Beginn und Ende**

„Summe1“ – Höhe des Selbstwertes zu Beginn

„Summe2“ – Höhe des Selbstwertes am Ende des Kurses

„Summe3“ – Höhe der Veränderung

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

**Korrelationen – Summe 1**

		Alter	Summe1
Alter	Korrelation nach Pearson	1	,001
	Signifikanz (2-seitig)		,992
	N	64	64
Summe1	Korrelation nach Pearson	,001	1
	Signifikanz (2-seitig)	,992	
	N	64	64

**Korrelationen – Summe 2**

		Alter	Summe2
Alter	Korrelation nach Pearson	1	,003
	Signifikanz (2-seitig)		,979
	N	64	64
Summe2	Korrelation nach Pearson	,003	1
	Signifikanz (2-seitig)	,979	
	N	64	64

**Korrelationen – Summe 3**

		Alter	Summe3
Alter	Korrelation nach Pearson	1	,004
	Signifikanz (2-seitig)		,976
	N	64	64
Summe3	Korrelation nach Pearson	,004	1
	Signifikanz (2-seitig)	,976	
	N	64	64

### T-Test für zwei unabhängige Stichproben

- Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Summe1

#### Gruppenstatistiken

Beschäftigung1		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
Summe1	1	36	73,5833	12,04130	2,00688
	2	28	72,7857	11,14669	2,10653

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Summe1	Varianzen sind gleich	,354	,554
	Varianzen sind nicht gleich		

		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Summe1	Varianzen sind gleich	,271	62	,787	,79762	2,93808	-5,07552	6,67076
	Varianzen sind nicht gleich	,274	60,076	,785	,79762	2,90947	-5,02204	6,61728

**Summe2**  
**Gruppenstatistiken**

Beschäftigung1		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
Summe2	1	36	81,0278	14,05598	2,34266
	2	28	79,1071	11,94847	2,25805

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Summe2	Varianzen sind gleich	1,498	,226
	Varianzen sind nicht gleich		

		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Summe2	Varianzen sind gleich	,578	62	,565	1,92063	3,32097	-4,71789	8,55916
	Varianzen sind nicht gleich	,590	61,468	,557	1,92063	3,25374	-4,58463	8,42590

**Summe3**  
**Gruppenstatistiken**

Beschäftigung1		N	Mittelwert	Standard- abweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
Summe3	1	36	7,4444	6,40734	1,06789
	2	28	6,3214	8,23746	1,55673

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Signifikanz
Summe3	Varianzen sind gleich	,266	,608
	Varianzen sind nicht gleich		

		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
							Untere	Obere
Summe3	Varianzen sind gleich	,614	62	,542	1,12302	1,82966	-2,53443	4,78046
	Varianzen sind nicht gleich	,595	49,871	,555	1,12302	1,88781	-2,66900	4,91503

## Varianzanalyse

Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf den Selbstwert

Analyse der Gruppen „Bildung1“ und „Beschäftigung1“ auf die Höhe des Selbstwertes zu Beginn und am Ende des Seminars und auf die Höhe der Veränderung

- Beginn

Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

### Zwischensubjektfaktoren

		N
Bildung1	1	7
	2	25
	3	32
Beschäftigung1	1	36
	2	28

### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Summe1

Bildung1		Mittelwert	Standardabweichung	N
1	1	80,7500	5,37742	4
	2	60,0000	10,81665	3
	Gesamt	71,8571	13,28443	7
2	1	72,1053	12,17417	19
	2	70,5000	17,35223	6
	Gesamt	71,7200	13,20518	25
3	1	73,5385	13,14417	13
	2	75,5263	7,26765	19
	Gesamt	74,7188	9,92629	32
Gesamt	1	73,5833	12,04130	36
	2	72,7857	11,14669	28
	Gesamt	73,2344	11,57411	64

### Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen<sup>a</sup>

Abhängige Variable: Summe1

F	df1	df2	Sig.
2,557	5	58	,037

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Bildung1 + Beschäftigung1 + Bildung1 \* Beschäftigung1

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Summe1

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	921,477 <sup>a</sup>	5	184,295	1,422	,230
Konstanter Term	200589,844	1	200589,844	1547,513	,000
Bildung1	172,253	2	86,127	,664	,518
Beschäftigung1	445,009	1	445,009	3,433	,069
Bildung1 * Beschäftigung1	726,127	2	363,063	2,801	,069
Fehler	7518,007	58	129,621		
Gesamt	351689,000	64			
Korrigierte Gesamtvariation	8439,484	63			

a. R-Quadrat = ,109 (korrigiertes R-Quadrat = ,032)

Geschätzte Randmittel

### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: Summe1

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
72,070	1,832	68,403	75,737

- Ende

Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

#### Zwischensubjektfaktoren

		N
Bildung1	1	7
	2	25
	3	32
Beschäftigung1	1	36
	2	28

#### Deskriptive Statistiken

Abhängige Variable: Summe2

Bildung1		Mittelwert	Standardabweichung	N
1	1	84,0000	6,16441	4
	2	69,6667	12,66228	3
	Gesamt	77,8571	11,45176	7
2	1	79,8947	13,95586	19
	2	81,5000	16,70629	6
	Gesamt	80,2800	14,30769	25
3	1	81,7692	16,40200	13
	2	79,8421	10,07341	19
	Gesamt	80,6250	12,80562	32
Gesamt	1	81,0278	14,05598	36
	2	79,1071	11,94847	28
	Gesamt	80,1875	13,10988	64

#### Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen<sup>a</sup>

Abhängige Variable: Summe2

F	df1	df2	Sig.
1,482	5	58	,210

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Bildung1 + Beschäftigung1 + Bildung1 \* Beschäftigung1

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Summe2

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	436,960 <sup>a</sup>	5	87,392	0,488	,784
Konstanter Term	243746,252	1	243746,252	1360,559	,000
Bildung1	93,168	2	46,584	,260	,772
Beschäftigung1	230,399	1	230,399	1,286	,261
Bildung1 * Beschäftigung1	318,848	2	159,424	0,890	,416
Fehler	10390,790	58	179,152		
Gesamt	422350,000	64			
Korrigierte Gesamtvariation	10827,750	63			

a. R-Quadrat = ,040 (korrigiertes R-Quadrat = -,042)

Geschätzte Randmittel

#### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: Summe2

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
79,445	2,154	75,134	83,757

- Selbstwertdifferenz zwischen Beginn und Ende  
 Alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam

**Zwischensubjektfaktoren**

		N
Bildung1	1	7
	2	25
	3	32
Beschäftigung1	1	36
	2	28

**Zwischensubjektfaktoren**

Abhängige Variable: Summe3

Bildung1		Mittelwert	Standardabweichung	N
1	1	3,2500	4,92443	4
	2	9,6667	5,03322	3
	Gesamt	6,0000	5,68624	7
2	1	7,7895	6,85224	19
	2	11,0000	13,38656	6
	Gesamt	8,5600	8,63172	25
3	1	8,2308	6,04364	13
	2	4,3158	5,98194	19
	Gesamt	5,9063	6,22357	32
Gesamt	1	7,4444	6,40734	36
	2	6,3214	8,23746	28
	Gesamt	6,9531	7,22524	64

**Levene-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen<sup>a</sup>**

Abhängige Variable: Summe3

F	df1	df2	Sig.
1,363	5	58	,251

Prüft die Nullhypothese, dass die Fehlervarianz der abhängigen Variablen über Gruppen hinweg gleich ist.

a. Design: Konstanter Term + Bildung1 + Beschäftigung1 + Bildung1 \* Beschäftigung1

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Abhängige Variable: Summe3

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Korrigiertes Modell	341,872 <sup>a</sup>	5	68,374	1,346	,258
Konstanter Term	2100,762	1	2100,762	41,345	,000
Bildung1	117,431	2	58,715	1,156	,322
Beschäftigung1	35,003	1	35,003	,689	,410
Bildung1 * Beschäftigung1	234,393	2	117,196	2,307	,109
Fehler Gesamt	2946,988	58	50,810		
Korrigierte Gesamtvariation	6383,000	64			
	3288,859	63			

a. R-Quadrat = ,104 (korrigiertes R-Quadrat = ,027)

Geschätzte Randmittel

#### Gesamtmittelwert

Abhängige Variable: Summe3

Mittelwert	Standardfehler	95%-Konfidenzintervall	
		Untergrenze	Obergrenze
7,375	1,147	5,079	9,671

## 6.2 Fragebögen

### 6.2.1 Fragebogen – Beginn



#### Kompetenzprofil - Beginn

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

Sie haben sich entschlossen, an einer Workshopreihe zur Erstellung Ihres persönlichen Kompetenzprofils teilzunehmen.

Ich studiere Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und möchte im Rahmen meiner Diplomarbeit untersuchen, wie sich die Einstellungen zur eigenen Person im Verlauf der Erstellung des Kompetenzprofils ändern. Dazu möchte ich Sie ersuchen, zu Beginn dieses Prozesses diesen Fragebogen und am Ende einen weiteren Fragebogen auszufüllen.

Das Ausfüllen dieses Fragebogens wird ungefähr 10 Minuten in Anspruch nehmen. Ich ersuche Sie, alle Fragen zu beantworten.

Ich bedanke mich schon jetzt für Ihre Bereitschaft beide Fragebögen auszufüllen!

Mit freundlichen Grüßen

Christa Reumann

**Bitte beachten Sie, dass die von Ihnen angegebenen Daten vertraulich behandelt werden!**

## Allgemeine Angaben

Zu Beginn möchte ich Sie bitten, mir einige Fragen zu Ihrer Person zu beantworten.

### Frage 1

Wie alt sind Sie?

**A:**

 Bei der Antwort sind nur Ziffern (0-9) zulässig

### Frage 2

Welches Geschlecht haben Sie?

männlich

weiblich

 Bitte nur ein Item auswählen

### Frage 3

Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie?

Österreich

Andere \_\_\_\_\_

 Es können mehrere Items ausgewählt werden

## Frage 4

## Was ist Ihre letzte abgeschlossene Ausbildung?

- Volksschule
- Hauptschule
- Polytechnische Schule
- Lehre
- Meisterprüfung
- Berufsbildende mittlere Schule
- Berufsbildende höhere Schule
- Allgemeinbildende höhere Schule
- Pädagogische Hochschule
- Fachhochschule
- Universität
- Sonstiges \_\_\_\_\_



Bitte nur ein Item auswählen

## Frage 5

Welchen Beruf üben Sie derzeit aus?

- derzeit ohne Beschäftigung
- karenziert
- Student/Studentin
- Haushalt
- Arbeiter/Arbeiterin
- Angestellter/Angestellte
- Management
- Sonstiges \_\_\_\_\_

 Bitte nur ein Item auswählen

## **Persönliche Einstellung**

Im folgenden Abschnitt finden Sie Aussagen über Ihre Einstellung gegenüber der eigenen Person.

Die Antwortmöglichkeiten reichen von "trifft auf mich überhaupt nicht zu", "trifft nicht zu", "teils/teils", "trifft zu" bis "trifft sehr gut auf mich zu".

Bitte geben Sie bei jeder einzelnen Aussage an, in welchem Ausmaß diese Aussage auf Sie zutrifft oder nicht.

Frage 6					
	trifft auf mich überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	teils / teils	trifft zu	trifft sehr gut auf mich zu
Ich akzeptiere mich so, wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Kritik der anderen kann ich gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, was ich beruflich erreichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich mein Berufsziel erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, Kontakt zu anderen zu knüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich akzeptiere meine Fehler und Schwächen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stolz auf das, was ich beruflich schon erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen eigenen Standpunkt vor anderen gut vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Gedanken, was andere von mir denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, welche Karrierechancen ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir selbst gegenüber positiv eingestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich bei Gesprächen mit Autoritätspersonen nicht verunsichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meinen beruflichen Leistungen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir nichts aus, andere zu fragen, wenn ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>etwas nicht weiß.</b>					
<b>Ich bin ein wertvoller Mensch.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich bin überzeugt davon, dass ich gute Arbeit leiste.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich vergleiche mich oft mit anderen.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich mache mir Gedanken darüber, ob andere gerne mit mir zusammen sind.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich weiß, in welchen Bereichen ich mich beruflich weiterbilden will.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich bin mit mir selbst zufrieden.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich zweifle an mir selbst.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich weiß, wo ich beruflich stehe.</b>	<input type="checkbox"/>				

## Erwartungen an das Kompetenzprofil

Bitte kreuzen Sie die Auswahlmöglichkeit an, die für Sie zutrifft. Mehrfachlösungen möglich.

### Frage 7

#### Welche Erwartungen haben Sie an das Kompetenzprofil?

- Persönliche Weiterentwicklung
- Steigerung des Selbstbewusstseins
- Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken
- Positive Auswirkungen im Beruf
- Sonstiges \_\_\_\_\_

 Es können mehrere Items ausgewählt werden

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen.

Sie haben mir sehr geholfen!

Alles Gute!

Christa Reumann

## 6.2.2 Fragebogen – Ende



### Kompetenzprofil - Ende

---

Sehr geehrte Damen und Herren!

Sie stehen nun am Ende des Prozesses der Kompetenzprofilerstellung und werden bald Ihr Zertifikat in Händen halten.

Ich möchte Ihnen gratulieren, dass Sie sich diesem Prozess gestellt haben, der sicherlich auch intensive Arbeit mit sich selbst beinhaltet hat. Sie können stolz auf sich sein, dass Sie es geschafft haben!

Darf ich Sie – wie am Beginn – ersuchen, diesen Fragebogen auszufüllen, der mir für meine Diplomarbeit sehr nützlich ist.

Das Ausfüllen dieses Fragebogens wird ungefähr 10 bis 15 Minuten in Anspruch nehmen. Ich ersuche Sie, alle Fragen zu beantworten.

Vielen Dank im Voraus!

Mit freundlichen Grüßen

Christa Reumann

**Bitte beachten Sie, dass die von Ihnen angegebenen Daten vertraulich behandelt werden!**

## Allgemeine Angaben

### Frage 1

Wie alt sind Sie?

A:

 Bei der Antwort sind nur Ziffern (0-9) zulässig

### Frage 2

Welches Geschlecht haben Sie?

männlich

weiblich

 Bitte nur ein Item auswählen

### Frage 3

Welche Staatsbürgerschaft besitzen Sie?

Österreich

Andere \_\_\_\_\_

 Es können mehrere Items ausgewählt werden

## Frage 4

## Was ist Ihre letzte abgeschlossene Ausbildung?

- Volksschule
- Hauptschule
- Polytechnische Schule
- Lehre
- Meisterprüfung
- Berufsbildende mittlere Schule
- Berufsbildende höhere Schule
- Allgemeinbildende höhere Schule
- Pädagogische Hochschule
- Fachhochschule
- Universität
- Sonstiges \_\_\_\_\_



Bitte nur ein Item auswählen

**Frage 5****Welchen Beruf üben Sie derzeit aus?**

- derzeit ohne Beschäftigung
- karenziert
- Student/Studentin
- Haushalt
- Arbeiter/Arbeiterin
- Angestellter/Angestellte
- Management
- Sonstiges \_\_\_\_\_



Bitte nur ein Item auswählen

## **Persönliche Einstellung**

Im folgenden Abschnitt finden Sie wieder Aussagen über Ihre Einstellung gegenüber der eigenen Person.

Die Fragen sind die selben wie im Fragebogen, den Sie bereits am Beginn des Seminars ausgefüllt haben.

Bitte geben Sie auch hier bei jeder einzelnen Aussage an, in welchem Ausmaß diese Aussage auf Sie zutrifft.

Frage 6					
	trifft auf mich überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	teils / teils	trifft zu	trifft sehr gut auf mich zu
Ich akzeptiere mich so, wie ich bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit Kritik der anderen kann ich gut umgehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, was ich beruflich erreichen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, wie ich mein Berufsziel erreichen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir leicht, Kontakt zu anderen zu knüpfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich akzeptiere meine Fehler und Schwächen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin stolz auf das, was ich beruflich schon erreicht habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann meinen eigenen Standpunkt vor anderen gut vertreten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Gedanken, was andere von mir denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß, welche Karrierechancen ich habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mir selbst gegenüber positiv eingestellt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich bei Gesprächen mit Autoritätspersonen nicht verunsichern.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin mit meinen beruflichen Leistungen zufrieden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es macht mir nichts aus, andere zu fragen, wenn ich etwas nicht weiß.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Ich bin ein wertvoller Mensch.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich bin überzeugt davon, dass ich gute Arbeit leiste.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich vergleiche mich oft mit anderen.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich mache mir Gedanken darüber, ob andere gerne mit mir zusammen sind.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich weiß, in welchen Bereichen ich mich beruflich weiterbilden will.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich bin mit mir selbst zufrieden.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich zweifle an mir selbst.</b>	<input type="checkbox"/>				
<b>Ich weiß, wo ich beruflich stehe.</b>	<input type="checkbox"/>				

## Erwartungen an das Kompetenzprofil

Bitte kreuzen Sie jene Bereiche an, in welchen Sie Erwartungen an das Kompetenzprofil hatten. Geben Sie bitte bei den angekreuzten Bereichen auch das Ausmaß an, in dem Ihre Erwartungen erfüllt wurden. Mehrfachlösungen möglich.

Frage 7					
	Erwartungen überhaupt nicht erfüllt	Erwartungen nicht erfüllt	Erwartungen teilweise erfüllt	Erwartungen erfüllt	Erwartungen voll und ganz erfüllt
Persönliche Weiterentwicklung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Steigerung des Selbstbewusstseins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herausarbeiten meiner Fähigkeiten und Stärken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Positive Auswirkungen im Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Detail zur Beantwortung der sonstigen Erwartungen****Frage 8**

Falls Sie bei der vorigen Frage den Punkt "Sonstiges" angekreuzt haben, ersuche ich um eine kurze Beschreibung dazu.

**A:**

## Seminar

In diesem Abschnitt finden Sie Aussagen zum Seminar.

Bitte kreuzen Sie bei den Aussagen die Antwortmöglichkeit an, die für Sie am besten passt.

Frage 9					
	trifft auf mich überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	teils / teils	trifft zu	trifft sehr gut auf mich zu
Ich fühlte mich als Person im Seminar angenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte während des Seminars Zweifel, ob ich mich zum richtigen Seminar angemeldet habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin voll zufrieden mit dem, was ich aus dem Seminar mitnehme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für mich hat sich die Teilnahme gelohnt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Ablauf des Seminars entsprach meinen Erwartungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Umgang miteinander war von gegenseitigem Respekt geprägt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich werde das Seminar weiterempfehlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die einzelnen Aufgaben waren verständlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Geschafft!

Ich danke Ihnen nochmals für Ihre Bereitschaft, beide Fragebögen auszufüllen!

Ich wünsche Ihnen für Ihre Zukunft alles Gute!

Christa Reumann

## 7 Verwendete Abkürzungen und Sonderzeichen

AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BSF	Bund Schweizerischer Frauenorganisationen
bzw.	beziehungsweise
c.a.	circa
CH-Q	Chance Qualifikation Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn
DeSeCo	OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations
d.h.	das heißt
EBC*L	European Business Competence* Licence
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
EU	Europäische Union
et al.	et alia
etc.	et cetera
f.	folgende (Singular)
ff.	folgende (Plural)
IAB	Institut für Ausbildung und Beschäftigungsberatung
KOMPAZ	Kompetenzanerkennungszentrum der Volkshochschule-Stadtbibliothek Linz
lt.	laut
NVQs	National Vocational Qualifications
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
S.	Seite(n)
SGAB	Schweizerische Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung
sog.	sogenannt/sogenannte
SVEB	Schweizer Verband für Weiterbildung
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
u.a.	unter anderem/unter anderen

usw.	und so weiter
VHS	Volkshochschule
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel
-	bis
&	und

## 8 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Teilmengen von Kompetenzen (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2007, S. XII) .....	12
Abb. 2: Definition der Handlungskompetenz (Calonder Gerster et al. 2008, S. 9) .....	28
Abb. 3: Multidimensionales und hierarchisches Selbstkonzept nach Shavelson et al. (Möller, Trautwein 2009, S. 182) .....	57
Abb. 4: Modell der selbstbezogenen Informationsverarbeitung (Asendorpf 2004, S. 267) .....	63
Abb. 5: Prozessmodell des Selbstkonzeptes und der Selbstwertregulation (Laskowski 2000, S. 176 f.) .....	85

## 9 Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Überblick hohes versus niedriges Selbstwertgefühl (Monbourquette 2008, S. 56 f., Auszug) .	66
Tab. 2: Fragen zum Thema Selbstwert (eigene Aufstellung).....	106
Tab. 3: Reliabilitätskoeffizient (eigene Aufstellung).....	107
Tab. 4: Vorzeichentest für alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen gemeinsam (eigene Aufstellung)..	109
Tab. 5 T-Test für abhängige Stichproben Summe des Selbstwertes Beginn und Ende (eigene Aufstellung).....	110
Tab. 6 Korrelationen zwischen der Höhe des Selbstwertes am Beginn und am Ende (eigene Aufstellung).....	111
Tab. 7: Korrelationskoeffizient nach Pearson (eigene Aufstellung) .....	112
Tab. 8: T-Test zwischen Beschäftigung und Selbstwerthöhe (eigene Aufstellung) .....	113
Tab. 9: Einfluss von Bildung und Beschäftigung auf den Selbstwert (eigene Aufstellung).....	114

## 10 Literaturverzeichnis

Amtsblatt der Europäischen Union: Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Online unter:

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, abgefragt am 23. Februar 2011.

Annen, Silvia: Europäische versus nationale Verfahren der Kompetenzermittlung – eine Beurteilung aus pädagogischer und ökonomischer Perspektive. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Arnold, Rolf: Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. Anmerkungen zu einem erwachsenenpädagogischen Perspektivwechsel. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49/Juni 2002. Online unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf), abgefragt am 31. Jänner 2011.

Arnold, Rolf; Gómez Tutor, Claudia: Selbstgesteuertes Lernen lernen: Erfahrungen mit handlungsorientierten Seminaren zur Entwicklung von Selbstlernkompetenz. In: Kompetenztransfer durch selbstgesteuertes Lernen. Bad Heilbronn 2006.

Arnold, Rolf; Pätzold, Henning: Leben ohne Lehren. In: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003.

Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit. Heidelberg 2004.

Asendorpf, Jens B.: Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor. Heidelberg 2009.

Auer, Monika; Beyrl, Xaver; Öhlmann, Gabriele: Haben die Erfassung, Bewertung und Zertifizierung informell erworbener und bisher nicht sichtbarer Kompetenzen für die langfristigen Lebenschancen der Menschen Bedeutung? Institut für Soziologie. Abteilung für Theoretische Soziologie und Sozialanalysen. Johannes Kepler Universität Linz. Linz 2007. Online unter: <http://www.kompetenzprofil.at/pdfs/studie.pdf>, abgefragt am 15. November 2010.

Babonich, Barbara: Gesichtsästhetik. Einflussfaktoren von Gesichtsattributen auf die Anziehungskraft von Gesichtern. Diplomarbeit Universität Wien 2008. Wien 2008. Online unter: [http://othes.univie.ac.at/1599/1/2008-10-15\\_0103275.pdf](http://othes.univie.ac.at/1599/1/2008-10-15_0103275.pdf), abgefragt am 07. Juni 2012.

Boeree, C. George: Persönlichkeitstheorien. Carl Rogers (1902 – 1987). Shippensburg University Pennsylvania. 2006. Online unter: [http://www.social-psychology.de/do/PT\\_rogers.pdf](http://www.social-psychology.de/do/PT_rogers.pdf), abgefragt am 22. Juni 2012.

Bohlinger, Sandra: Validierung von Kompetenzen und Anerkennung von Lernergebnissen – Nationale Ansätze zur Umsetzung europapolitischer Ziele. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Branden, Nathaniel: Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. Erfolgreich und zufrieden durch ein starkes Selbst. München 2010.

Brockhaus Enzyklopädie. Band 16. Mannheim 1991.

Brohm, Michaela: Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlage und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen. Weinheim und München 2009.

Brunnhuber, Eva-Maria: Eine Intervention zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens bei älteren Menschen. Diplomarbeit Universität Wien 2010.  
Online unter: [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/da\\_brunnhuber\\_2010.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/da_brunnhuber_2010.pdf), abgefragt am 5. Jänner 2011.

Bühl, Achim: SPSS 20. Einführung in die moderne Datenanalyse. München 2012.

Calonder Gerster, Anita E.; Hügli, Ernst; Weibel Landolt, Andrea: Kompetenzmanagement Begleitordner. In: CH-Q. Schweizerisches Qualifikationsprogramm zur Berufslaufbahn. Biel 2008.

Cohen, David: Lexikon der Psychologie. Namen Daten Begriffe. Weyarn 1997.

De Boer, Heike: Bildung sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen: ein komplexer Prozess. In: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

Dubs, Rolf: Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart 2009.

Erpenbeck, John: Modelle und Konzepte zur Erfassung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen in Deutschland. In: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster 2003.

Erpenbeck, John: Kompetenzbilanzen – Schlüsselmethoden europäischen Kompetenzvergleichs. In: Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster 2006.

Erpenbeck, John: Vorwort: Ein Praxisbuch zur Beratung der Berater. In: Praxisbuch ProfilPASS®. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung. Bielefeld 2010.

Erpenbeck, John; Heyse, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster 2007.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz: Vorbemerkung zur 2. Auflage. In: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007.

Erpenbeck, John; von Rosenstiel, Lutz: Einführung. In: Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart 2007.

Europäische Kommission: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Memorandum über Lebenslanges Lernen. Brüssel 2000. Online unter: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumDe.pdf>, abgefragt am 06. Jänner 2011.

Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel 2001. Online unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:DE:PDF>, abgefragt am 06. Jänner 2011.

Europäische Kommission: Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework. Luxemburg 2007. Online unter: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf), abgefragt am 23. Februar 2011.

Europäische Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR). Luxemburg 2008. Online unter: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf), abgefragt am 30. Dezember 2010.

Europäische Union: Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. 1995. Online unter: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf), abgefragt am 29. Dezember 2010.

Filipp, Sigrun-Heide: Entwurf eines heuristischen Bezugsrahmens für Selbstkonzept-Forschung: menschliche Informationsverarbeitung und naive Handlungstheorie. In: Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Stuttgart 1984.

Filipp, Sigrun-Heide; Aymanns, Peter: Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart 2010.

Fischer, Martin: Über das Verhältnis von Wissen und Handeln in der beruflichen Arbeit und Ausbildung. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Fleischmann, Gloria: Kompetenz von Supervisoren. Zur supervisorischen Handlungskompetenz in der Beratungskonzeption. Diplomarbeit Universität Wien 2010. Wien 2010. Online unter: [http://othes.univie.ac.at/11920/1/2010-07-13\\_0402963.pdf](http://othes.univie.ac.at/11920/1/2010-07-13_0402963.pdf), abgefragt am 21. Februar 2012.

Frank, Irmgard: Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. In: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003.

Frenzel, Anne C.; Götz, Thomas; Pekrun, Reinhard: Emotionen. In: Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009.

Frey, Dieter; Jonas, Eva; Frank, Elisabeth; Greve, Werner: Das Wissen über sich selbst und andere im eigenen Handeln nutzen. Zur Anwendungsrelevanz der Selbstkonzeptforschung. In: Psychologie des Selbst. Weinheim 2000.

Fröhlich, Werner D.: Wörterbuch Psychologie. München 2008.

Geißler, Karlheinz A., Orthey, Frank Michael: Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung Nr. 49/Juni 2002. Online unter: [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02\\_02.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2002/nuissl02_02.pdf), abgefragt am 31. Jänner 2011.

Geldermann, Brigitte; Seidel, Sabine; Severing, Eckart: Rahmenbedingungen zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bielefeld 2009.

Gnahn, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld 2007.

Greve, Werner: Das erwachsene Selbst. In: Psychologie des Selbst. Weinheim 2000.

Haasler, Bernd; Rauner, Felix: Messen beruflicher Kompetenz: Konzept einer large-Scale-Untersuchung und erste empirische Ergebnisse. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Haasler, Bernd; Schnitger, Meike; Rauner, Felix: Kompetenzbilanzen: Europäische Ansätze. Eine Untersuchung aus dem Anwendungsfeld der Vermittlung Arbeitssuchender. In: Kompetenzen bilanzieren. Auf dem Weg zu einer europaweiten Kompetenzerfassung. Münster 2006.

Hannover, Bettina: Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern 1997.

Hannover, Bettina: Das kontextabhängige Selbst oder warum sich unser Selbst mit dem sozialen Kontext verändert. In: Psychologie des Selbst. Weinheim 2000.

Haußer, Karl: Identitätspsychologie. Heidelberg 1995.

Hertel, Silke: Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung. Münster 2009.

Heyse, Volker: Strategien – Kompetenzanforderungen – Potenzialanalysen. In: Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE ® und KODE ®X im Praxistest. Münster 2007.

Hrdlicka, Gerald: „Jugend und Arbeitslosigkeit – Projekt Praktikumsassistenz“. Welche psychischen Gemeinsamkeiten bringen arbeitslose Jugendliche mit? Am Beispiel von Selbstkonzepten mittels Frankfurter Selbstkonzeptskalen FSKN. Saarbrücken 2011.

Ickler, Henrik: Wertschöpfung durch webbasierte kollektive Intelligenz. Geschäftsmodelle, Prozessarchitekturen und informationstechnische Umsetzung. Norderstedt 2012.

Jachs, Christina: „Erziehung zum Selbstwert? Der Selbstwert und die wahrgenommene elterliche Erziehung im Entwicklungsstadium der Adoleszenz“. Diplomarbeit Universität Wien 2010. Wien 2010. Online unter: [http://othes.univie.ac.at/8454/1/2010-01-24\\_0402611.pdf](http://othes.univie.ac.at/8454/1/2010-01-24_0402611.pdf), abgefragt am 14. Jänner 2011.

Janssen, Jürgen; Laatz, Wilfried: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Berlin, Heidelberg 2007.

Kanning, Uwe Peter: Diagnostik sozialer Kompetenzen. Göttingen 2009.

Käpplinger, Bernd: Abschlüsse und Zertifikate in der Weiterbildung. Bonn 2007.

Kaufhold, Marisa: Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Wiesbaden 2006.

Klieme, Eckhard: Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? Auszug aus Pädagogik 6(2004), S. 10 - 13. Online unter:

[http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule\\_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf](http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/11/Bildungsstandards/Was%20sind%20Kompetenzen%20und%20wie%20lassen%20sie%20sich%20messen%20-%20Klieme.pdf), abgefragt am 01. Februar 2011.

Knoblauch, Hubert: Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden 2010.

Konrad, Klaus; Traub, Silke: Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps für die Praxis. Baltmannsweiler 2009.

Lang-von Wins, Thomas; Triebel, Claas: Kompetenzorientierte Laufbahnberatung. Heidelberg 2006.

Laskowski, Annemarie: Was den Menschen antreibt. Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts. Frankfurt/Main 2000.

McClelland, David C.: Testing for Competence Rather Than for "Intelligence". In: American Psychologist January 1973, S. 1 - 14. Online unter: [www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf](http://www.lichaoping.com/wp-content/ap7301001.pdf), abgefragt am 23. Dezember 2010.

Mertens, Claudia: Schlüsselkompetenzförderung. Lemgo 2008.

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Sonderdruck aus Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7.Jg./1974, S. 36 - 43. Online unter: [doku.iab.de/mittab/1974/1974\\_1\\_MittAB\\_Mertens.pdf](http://doku.iab.de/mittab/1974/1974_1_MittAB_Mertens.pdf), abgefragt am 13. Jänner 2011.

Möller, Jens; Trautwein, Ulrich: Selbstkonzept. In: Pädagogische Psychologie. Heidelberg 2009.

Monbourquette, Jean: Psychologie und Spiritualität. Warum Selbstwertschätzung beides braucht. München 2008.

Mörth, Martina; Söller, Imke: Handbuch für die Berufs- und Laufbahnberatung. Göttingen 2005.

Moser, Klaus: Diagnostik beruflicher Kompetenzen. In: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster 2003.

Mummendey, Hans Dieter: Psychologie der Selbstdarstellung. Göttingen 1995.

Mummendey, Hans Dieter: Psychologie des „Selbst“. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen 2006.

Mummendey, Hans Dieter; Grau, Ina: Die Fragebogen-Methode. Göttingen 2008.

Münk, Dieter; Schelten, Andreas; Schmid, Andrea: Perspektiven der Kompetenzmessung: Forschungsstand und Desiderate aus internationaler und europäischer sowie aus der Binnenperspektive. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Paul, Karsten; Moser, Klaus: Negatives psychisches Befinden als Wirkung und als Ursache von Arbeitslosigkeit: Ergebnisse einer Metaanalyse. In: Erwerbslosigkeit. Ursachen, Auswirkungen und Interventionen. Psychologie sozialer Ungleichheit 12. Opladen 2001.

Petersen, Lars-Eric; Stahlberg, Dagmar; Dauheimer, Dirk: Selbstkonsistenz und Selbstwerterhöhung: Der Integrative Selbstschemataansatz. In: Psychologie des Selbst. Weinheim 2000.

Pfadenhauer, Michaela: Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden 2010.

Pinquart, Martin: Das Selbstkonzept im Seniorenalter. Weinheim 1998.

Rammsayer, Thomas; Weber, Hannelore: Differentielle Psychologie – Persönlichkeitstheorien. Göttingen 2010.

Reetz, Lothar: Untersuchungen zur Praxis der Erfassung beruflicher Handlungskompetenz bei den Abschlussprüfungen im dualen System der deutschen Berufsausbildung. In: Kompetenzermittlung für die Berufsbildung. Verfahren, Probleme und Perspektiven im nationalen, europäischen und internationalen Raum. Bonn 2010.

Reichenbach, Roland: Soft Skills: destruktive Potentiale des Kompetenzdenkens. In: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

Rolff, Hans-Günter: Vom Lehren zum Lernen, von Stoffen zu Kompetenzen – Unterrichtsentwicklung als Schulentwicklung. In: Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden 2008.

Rosenberg, Morris: Society and the Adolescent Self-Image. Rahway, New Jersey 1965.

Schachinger, Helga E.: Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. Bern 2005.

Schiersmann, Christiane: Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. Bielefeld 2006.

Schiersmann, Christiane; Bachmann, Miriam; Dauner, Alexander; Weber, Peter: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008.

Schildberger, Elke: Guidance und Kompetenzbilanzierung. Konzepte, Beispiele und Einschätzungen. Kompetenzmanagement im Trend. Das Kompetenzprofil nach CH-Q an der Volkshochschule Linz. In: Magazin erwachsenenbildung.at, Ausgabe 9, 2010, S. 12-1 - 12-7. Online unter: <http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9.pdf>, abgefragt am 18. November 2010.

Schildberger, Elke; Steiner, Verena; Wegerer, Manuela: Kompetenzprofil-Begleitordner. Kompetenzmanagement nach CH-Q. Volkshochschule Linz – Wissensturm, Kompetenzerkennungszentrum KOMPAZ. Linz 2010.

Schildberger, Elke; Duschl, Leander M.: Kompetenzprofil. Fähigkeiten sichtbar machen. Prospekt 2011.

Schott, Franz; Ghanbari, Shahram Azizi: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster 2008.

Schüers, Wolfgang: Selbstwahrnehmung. 2005. Online unter:  
<http://www.isb-syst.com/artikel/Selbstwahrnehmung.pdf>, abgefragt am 01. Mai 2012.

Schüßler, Ingeborg: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung. Theoretische und empirische Analysen zum nachhaltigen Lernen von Erwachsenen. Baltmannsweiler 2007.

Schütz, Astrid: Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung. In: Psychologie des Selbst. Weinheim 2000.

Schütz, Astrid: Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. Stuttgart 2003.

Schütz, Astrid: Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstbewertung. Weinheim, Basel 2005.

Schweizer, Karl: Leistung und Leistungsdiagnostik. Heidelberg 2006.

Stegemann, Anna: Informelles Lernen. Identifizierung, Bewertung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Hamburg 2008.

Steiger, Ruedi: Die 5 Säulen der Identität nach Petzold (1993). 2004. Online unter:  
[http://www.therapiedschungel.ch/content/5\\_saeulen\\_der\\_identitaet.htm](http://www.therapiedschungel.ch/content/5_saeulen_der_identitaet.htm), abgefragt am 07. September 2012.

Stemmler, Gerhard; Hagemann, Dirk; Amelang, Manfred; Bartussek, Dieter: Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart 2011.

Straka, Gerald A.: Die Metaphern non-formelles und informelles Lernen und ihre Bedeutung für die bundesdeutsche Berufsbildung. In: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster 2003.

Straka, Gerald A.: Lernen unter informellen Bedingungen (informelles Lernen). Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate. In: Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel durch Lernen. Münster 2000.

Tesch, Petra: Kompetenz erlernen, Kompetenz bilanzieren. Teilprojekt KOBRA von EQAL-gendernet. Berlin 2003. Online unter:  
<http://www.gendernet.de/2004/index.html/gendernet/Downloads/Kompetenzbilanzierung>, abgefragt am 06 Jänner 2011.

Tewes, Wildgrube: Psychologielexikon 1992.

Vonken, Matthias: Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik. Wiesbaden 2005.

Wettstein, Emil: Anerkennung fremder Lernleistungen in der Schweiz. In: Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen. Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen,

Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster 2003.

Wittwer, Wolfgang: „Lern für die Zeit, wird tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus.“ – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung. In: Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München/Unterschleißheim 2003.

Internetseiten:

[http://www.ams.at/ueber\\_ams/14202.html](http://www.ams.at/ueber_ams/14202.html), abgefragt am 21. Oktober 2012.

<http://www.ch-q.ch/>, abgefragt am 08. September 2012.

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Selbstwahrnehmung>, abgefragt am 01. Mai 2012.

<http://www.iab.at/>; abgefragt am 21. Oktober 2012.

<http://www.kompetenzprofil.at/>, abgefragt am 08. September 2012.

<http://www.palverlag.de/selbstsicherheit-test.php>, abgefragt am 15. November 2010.

<http://www.palverlag.de/selbstvertrauen-test.php>, abgefragt am 15. November 2010.

[http://www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl\\_Test.php](http://www.palverlag.de/Selbstwertgefuehl_Test.php), abgefragt am 15. November 2010.

<http://www.selfesteem2go.com/rosenberg-self-esteem-test.html>, abgefragt am 07. Juni 2012.

[http://www.psyc.sfu.ca/people/Retired Faculty/](http://www.psyc.sfu.ca/people/Retired_Faculty/), abgefragt am 16. August 2012.

[http://www.statistik.at/web\\_de/services/stat\\_jahrbuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/services/stat_jahrbuch/index.html), abgefragt am 21. Oktober 2012.

<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/ESV/Test.shtml>, abgefragt am 15. November 2010.

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/86564/faehigkeit-v6.html>,  
abgefragt am 04. Februar 2012.

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/6426/halo-effekt-v5.html>, abgefragt am  
16. November 2012.

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/85640/handlungskompetenz-v5.html>, abgefragt am  
16. März 2012.

<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/1544/merkmal-v8.html>, abgefragt am 16. März 2012.