

# Referierte Beiträge

ANKE TREUTLEIN

## Humankompetenz: Anmerkungen zur Konkretisierung eines variantenreichen Konstrukts sowie mögliche Operationalisierungen von Konstruktfacetten

**KURZFASSUNG:** Humankompetenz gilt als zentrales Ziel der berufsschulischen Bildung. Allerdings sind die Definitionen und Umschreibungen von Humankompetenz vielfältig und vage, theoretische oder empirische Überprüfungen der Struktur von Humankompetenz liegen nicht vor. In diesem Beitrag soll der Versuch unternommen werden, aus den vorliegenden Definitionen theoretisch eine Struktur von Humankompetenz abzuleiten und die Humankompetenz von ähnlichen Konstrukten abzugrenzen. Einzelne gut untersuchte Facetten der Humankompetenz werden dargestellt. Vor diesem Hintergrund wird der Sinn des umfassenden und unklaren Konstrukts Humankompetenz diskutiert.

**ABSTRACT:** Personal competence is regarded as a central aim of vocational education. There exist, however, many definitions which are often vague. Theoretical or empirical research on the structure of personal competence does not exist. In this article an attempt will be made to develop a structure for personal competence and to distinguish personal competence from similar constructs. Several aspects of personal competence are described. In the light of this description the necessity for such comprehensive and vague construct of personal competence shall be discussed.

### 1 Definitionen und Struktur

Der Erwerb von Handlungskompetenz ist für die KMK das zentrale Ziel der berufsschulischen Bildung. Unter Handlungskompetenz wird „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen [verstanden], sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK, 2007, S. 10). Demnach sind der KMK drei Dimensionen von Handlungskompetenz wichtig: Fachkompetenz, die das angestrebte sachgerechte Handeln ermöglicht, Humankompetenz als Voraussetzung für individuell verantwortliches Verhalten und Sozialkompetenz, die in sozial verantwortliches Verhalten mündet.

Die drei Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz sind unterschiedlich gut beschrieben und untersucht: Zur Entwicklung von Fachkompetenz liegen – zumindest für einige Berufe – inzwischen empirisch gut abgesicherte Modelle vor (vgl. ABELE, 2013; NICKOLAUS, 2011; NICKOLAUS & SEEBER, IM DRUCK). Sozialkompetenz ist immerhin schon theoretisch beschrieben, von verwandten

Konzepten abgegrenzt und zentrale Bereiche dieser Kompetenz identifiziert (vgl. z. B. EULER, 2012; KANNING, 2002). Eher vernachlässigt wurde bislang die Humankompetenz, manchmal auch als Personale oder Selbstkompetenz bezeichnet. Die KMK sieht Humankompetenz als

„Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte“. (KMK, 2007, S. 11)

In dieser Definition wird schon deutlich, dass Humankompetenz offenbar als ein facettenreiches und möglicherweise mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden muss.

Die in dieser Definition aufgeführten Merkmale finden sich z. T. auch bei anderen Autorinnen und Autoren. Im Folgenden sollen unterschiedliche Definitionen und Merkmalskataloge dargestellt werden, bevor versucht wird, aus diesen Umschreibungen zentrale Bereiche der Humankompetenz abzuleiten. Außerdem soll exemplarisch dargestellt werden, welche der unter Humankompetenz gefassten Merkmale in der (pädagogischen) Psychologie operationalisiert und untersucht wurden. Immer wieder muss dabei die Frage aufgeworfen werden, ob die auf ROTH zurückgehende Unterscheidung von Fach-, Sozial- und Humankompetenz zweckmäßig ist. Bereits CZYCHOLL (2001) gibt Hinweise auf die Problematik dieser Unterscheidung:

„Für besonders unpassend halte ich die in Theorie und Praxis verwendeten Bezeichnungen ‚Humankompetenz‘ und ‚Personalkompetenz‘[...]; denn alle analytisch auszudifferenzierenden Teilkomponenten sind ‚humane‘ bzw. ‚personale‘ Dimensionen menschlichen Seins“. (S. 173)

Die Unterteilung in drei Komponenten wird vorläufig als angemessen unterstellt. Bei der Darstellung der Definitionen wird sich zeigen, dass Überschneidungen insbesondere zwischen Sozial- und Humankompetenz vorliegen, so dass die Eigenständigkeit des Konstrukts Humankompetenz angezweifelt werden muss.

## 1.1 Definitionen von Humankompetenz

Empirische Herleitungen für eine Definition von Humankompetenz oder für eine Beschreibung ihrer Subdimensionen finden sich so gut wie nicht und die vorhandenen empiriebasierten Definitionen beschränken sich auf einen kleinen Ausschnitt von Humankompetenz, also auf einzelne Facetten. Möglicherweise ist die geringe empirische Beschäftigung mit diesem Konstrukt auch darin begründet, dass bislang keine theoretischen Gedanken zur Binnenstruktur von Humankompetenz vorliegen. Die größte Gemeinsamkeit der Definitionen ist daher, dass sie auf Annahmen/ subjektiven Vorstellungen beruhen, zu einem großen Teil sehr vage sind und aus Schlagwörtern statt Operationalisierungen bestehen.

Die Definition von Humankompetenz der KMK wurde bereits dargestellt. Ähnlich wie die KMK wählt SCHELLEN (1997) eine mehrere Facetten umfassende Sicht und beschreibt Personalkompetenz als

„Arbeitstugenden, die früher mit einfacher Sittlichkeit umschrieben wurden. Hier wäre z. B. Genauigkeit oder Zuverlässigkeit zu nennen. Besonders im Vordergrund steht bei der Personalkompetenz eine Befähigung mit einzelpersönlicher Betonung wie Selbstständigkeit und Selbstvertrauen sowie eine Befähigung mit sittlicher Betonung, wie etwa ökologisches Verantwortungsbewusstsein“. (S. 6)

Für ihn bezieht sich die Personalkompetenz auf

„die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Es sollen die eigenen Fähigkeiten mit den damit zusammenhängenden motivationalen und emotionalen Aspekten der Persönlichkeitsentwicklung bewusst herausgearbeitet und reflektiert werden können“. (S. 5)

Sowohl in der Definition der KMK als auch in der von SCHELLEN wird deutlich, dass Humankompetenz sich zum einen darin äußert, dass persönliche Stärken und Schwächen wahrgenommen werden, zum zweiten über diese Fähigkeiten und sonstige Verhaltensweisen reflektiert wird und zum dritten das Handeln selbständig gesteuert wird. Diese Bereiche werden auch von KAUFFELD (2002) angesprochen, die schreibt:

„Selbst- oder personale Kompetenz ist bislang durch ein Konglomerat an Zuordnungen gekennzeichnet: Organisations-, Entscheidungs-, Verantwortungs- und Führungsfähigkeiten, aber auch die Verwirklichung von Ansprüchen und Zielen, die Entwicklung von Ressourcen, Ausdauer, Initiative, Lern- und Leistungsbereitschaft werden darunter gefasst. Es geht um die Selbstwahrnehmung, das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeiten sowie die Bewertung der eigenen Handlungen und zugleich um die Offenheit für Veränderungen, das Interesse aktiv zu gestalten und mitzuwirken und die Eigeninitiative, sich Situationen und Möglichkeiten zu schaffen“. (S. 138)

Auch KRAMER (2003) nimmt diese drei Bereiche auf und definiert Selbstkompetenz als Fähigkeit, für sich selbst gute Entscheidungen zu treffen sowie die „Fähigkeit, die eigene psychische Gesundheit aufrecht zu erhalten/das Selbst zu stärken, zu schützen und weiterzuentwickeln“ (S. 10). Insbesondere zählt sie dazu:

- „mit eigenen Emotionen umgehen können, eigene Emotionen wahrnehmen und darüber sprechen können
- sich Fehler zugestehen und Fehler als Lernchance sehen
- erfolgszuversichtlich und nicht misserfolgsorientiert sein
- die eigenen Stärken und Schwächen kennen (Selbsteinschätzungsfähigkeit)
- eigene Interessen entwickeln, klären können, warum etwas wichtig/interessant ist, sich selbständig motivieren können“. (S. 11)

Anders als in den Definitionen zuvor, erwähnt sie neben dem Verhalten explizit auch die Emotionen, die wahrgenommen, reflektiert und reguliert werden sollen.

KLIEME, ARTELT und STANAT (2001) beschäftigen sich mit fächerübergreifenden Kompetenzen und zählen dazu das Problemlösen, selbstreguliertes Lernen und soziale Kompetenz. Auf den ersten Blick mag diese Unterteilung an die Trennung von Fach-, Human- und Sozialkompetenz erinnern. Allerdings ist Problemlösen bei KLIEME, ARTELT und STANAT (2001) nicht mit Fachkompetenz gleich zu setzen, auch wenn sie eingestehen, dass hierzu Wissen eine zentrale Rolle spielt (S. 208). Für sie ist Problemlösen eine fächerübergreifende Kompetenz, da neben Wissen

auch Metakognitionen (z. B. Überwachen und Bewerten des Lösungswegs) sowie motivationale und volitionale Faktoren (z. B. Interesse, Aufgabenorientierung) eine Rolle spielen. Im Sinne der KMK können diese Merkmale der Humankompetenz zugeordnet werden (Bereitschaft und Befähigung Anforderungen zu durchdenken und sich weiterzuentwickeln) und sie beziehen sich wiederum auf die Regulation von Verhalten. Die Fähigkeit zu selbstreguliertem Lernen als weitere fächerübergreifende Kompetenz erinnert stark an die von der KMK genannte „Selbstständigkeit“ (ist aber in der Bezeichnung genauer als die „Selbständigkeit“). Selbstreguliertes Lernen zeigt sich für KLIEME, ARTELT und STANAT (2001) darin, dass sich eine Person selbständig Lernziele setzt, Techniken und Strategien einsetzt um die Motivation aufrecht zu erhalten sowie die Zielerreichung bewertet. Allgemeiner gesprochen und an BOEKARTS (1999, zit. nach KLIEME, ARTELT & STANAT, 2001) orientiert zählen sie zu selbstreguliertem Lernen die Regulation des Verarbeitungsmodus (z. B. Einsatz von Lernstrategien), des Lernprozesses (z. B. Planung, Überwachung...) und des Selbst (z. B. angemessene Verarbeitung von Erfolg und Misserfolg, Abschirmung der Lernvorgänge gegenüber konkurrierender Handlungswünsche).

Einen empirischen Zugang zur Definition von Selbstkompetenz wählen SCHAEPER und BRIEDIS (2004). In Anlehnung an ORTH (1999, zit. nach SCHAEPER & BRIEDIS, 2004) definieren sie Selbstkompetenz als

„Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt, zur Arbeit und zur eigenen Person ausdrückt (ORTH 1999: 109); dieser Kompetenzbereich schließt die klassischen Arbeitstugenden mit ein, erschöpft sich aber nicht darin, sondern zielt auf allgemeine Persönlichkeitseigenschaften, die in der Arbeit, aber nicht nur dort, von Bedeutung sind und die es insbesondere ermöglichen, das eigene berufliche Leben aktiv zu gestalten“. (S. 5)

Um diese Kompetenz bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen zu erfassen, formulieren SCHAEPER und BRIEDIS (2004) Items zur Selbsteinschätzung, die sich auf die folgenden vier Fähigkeiten beziehen: Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten, Sorgfalt, die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und die Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen (S. 7). Empirisch zeigt sich in Faktorenanalysen (ausgehend von Selbsteinschätzungen) eine etwas andere Kompetenzstruktur: Der Faktor (Selbst-)Organisationskompetenz besteht aus Organisationsfähigkeit, Zeitmanagement und der Fähigkeit, sich auf veränderte Umstände einzustellen. Ebenfalls mit Hilfe von Selbsteinschätzungen bilden BRAUN, GUSY, LEIDNER und HANNOVER (2008) bzw. BRAUN, SOELLNER und HANNOVER (2006) einen kleinen Ausschnitt von Personalkompetenz ab, nämlich die „produktive Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung“ (BRAUN, GUSY, LEIDNER & HANNOVER, 2008, S. 31). Sie beziehen sich auf die Personalkompetenz, die in Lehrveranstaltungen an Hochschulen erwerbbar ist und operationalisieren diese als die Bereitschaft, sich mit den Lerninhalten auseinander zu setzen und Interesse für das Studium zu entfalten.

Nach GRÜNKORN und PFRIEM (K. J.), die sich an GMELCH und DIERL (1997) orientieren, setzt sich personale Kompetenz aus zwei Dimensionen zusammen – einer Ich-Dimension und einer personalen Dimension. Zur Ich-Dimension werden Merkmale gezählt wie die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis, die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung, Vertrauen in die eigene Person und die Fähigkeit zur Selbststeuerung (Kontrolle). Die personale Dimension wird von

GMELECH und DIERL (1997, zit. nach GRÜNKORN und PFRIEM, K. J.) mit Arbeitstugenden gleichgesetzt, also z. B. Zuverlässigkeit, Genauigkeit, Leistungs-/Lernbereitschaft, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein oder Selbstständigkeit.

Die Ich-Dimension steht auch bei PRANDINI (2001) im Vordergrund. Er versteht unter Selbstkompetenz die

„Fähigkeit eines Schülers, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen, sich selbst gegenüber ein realistisches positives Selbstwertgefühl aufzubauen, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten und das eigene Verhalten auf der Basis ethisch-moralischer Werthaltungen zu gestalten“. (S. 186)

Insbesondere zählt er dazu

- das Selbstkonzept als Fähigkeit, sich selbst realistisch wahrzunehmen und einzuschätzen,
- das Selbstwertgefühl als Fähigkeit, sich selbst gegenüber eine positive Einstellung aufzubauen,
- die Selbstwirksamkeit als Fähigkeit, sich in verschiedenen Situationen wirksam zu verhalten und
- Werthaltungen als Fähigkeit, sein Verhalten auf der Basis ethisch-moralischer Werte zu gestalten.

ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (2003) trennen personale Kompetenzen von Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen (s. auch BAMBECK, 2003, der eine ähnliche Trennung vornimmt). Unter personaler Kompetenz verstehen ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (2003) die

„Disposition einer Person, 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“. (S. XXIV)

Insbesondere nennen sie Fleiß, Beharrlichkeit, Schöpferium, Selbstvertrauen, Wertbewusstsein und Risikobereitschaft, die zu dieser Kompetenz gerechnet werden. In Abgrenzung dazu definieren sie Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen als

„Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten [...] damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“. (S. XXIV)

Ähnlich sieht dies BAMBECK (2003), der unter Aktivitätskompetenzen Merkmale wie Initiativkraft, Entschlusskraft und Leistungsmotivation versteht. Die Aktivitätskompetenzen werden moderiert von emotionaler Stabilität, Stressresistenz, positiver Grundstimmung, Stressbewältigung, Ärgerbewältigung und Belastbarkeit. Diese Moderatoren sind bei BAMBECK Teil der Selbstkompetenzen, zu denen zusätzlich noch Flexibilität, Selbstbewusstsein, Kreativität, Lernbereitschaft und der Grad der realistischen Selbst- und Fremdeinschätzung gehören (S. 12).

Die Trennung von personalen sowie Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen ist allerdings umstritten. ERPENBECK und VON ROSENSTIEL (2003) stellen fest, dass die Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen auch

als Integral über alle andere Kompetenzen gesehen werden können. Im Sinne der KMK wären personale sowie Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen nicht zu trennen sondern beide der Humankompetenz zuzuordnen.

## 1.2 Dimensionen von Humankompetenz

Die in der Literatur zu findenden Definitionen und Merkmalskataloge (die z. T. oben dargestellt sind) wurden herangezogen, um Dimensionen der Humankompetenz abzugrenzen<sup>1</sup>. Diese Abgrenzung erfolgt nach rein inhaltlichen Gesichtspunkten – denkbar wäre auch, die Merkmale z. B. nach Stabilität oder Spezifität (inhaltspezifisch oder bereichsübergreifend) zu trennen (vgl. 3). Die Merkmale können drei Bereichen zugeordnet werden: dem wahrnehmungsbezogenen Bereich, dem reflexionsbezogenen Bereich und dem selbstregulationsbezogenen Bereich.

### 1.2.1 Wahrnehmungsbezogener Bereich

In diesem Bereich werden Fähigkeiten zusammengefasst, die sich auf die Wahrnehmung von Stärken, Schwächen, Interessen, Bedürfnissen usw. beziehen. Eine Person mit Humankompetenz kann demnach wahrnehmen, was ihr Verhalten für sie selbst bewirkt und welche eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Interessen sie hat. In Abgrenzung zur Sozialkompetenz ist mit dieser Fähigkeit nicht gemeint, dass die Person wahrnimmt, welche Folgen eigenes Verhalten für andere Interaktionspartner/-innen hat bzw. welche Bedürfnisse, Wünsche, Interessen die Interaktionspartner/-innen verfolgen. Dem wahrnehmungsbezogenen Bereich werden vielmehr Fähigkeiten zugeordnet wie „eigene Emotionen wahrnehmen“ (KRAMER), „sich Fehler zugestehen“ (KRAMER), „eigene Stärken und Schwächen erkennen“ (Projekt ELoQ), „Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis“ (GRÜNKORN & PFRIEM), „Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung“ (GRÜNKORN & PFRIEM) und „Grenzen, Potenziale, Stärken und Schwächen, Verhaltensmuster wahrnehmen“ (RIPLINGER). Wenn mit dem von der KMK verwendeten Begriff Kritikfähigkeit gemeint ist, dass die Person in der Lage ist, so kritisch mit sich selbst zu sein, dass sie auch eigene Schwächen wahrnimmt, kann diese Fähigkeit ebenfalls zu diesem Bereich gezählt werden.

### 1.2.2 Reflexionsbezogener Bereich

Fähigkeiten in diesem Bereich beziehen sich darauf, über die Wahrnehmungen (z. B. Stärken, Schwächen, Bedürfnisse, Interessen...) nachzudenken und daraus eine Einstellung bzw. Veränderungsbereitschaft zu entwickeln. Diese Einstellung bzw. der Plan zur Handlung oder Veränderung muss sich nicht zwingend im Verhalten

1 Im Einzelnen waren dies die folgenden Definitionen und Merkmalslisten: BAMBECK (2003), BRAUN, GUSY, LEIDNER & HANNOVER (2008), BRAUN, SOELLNER & HANNOVER (2006), ERPENBECK & VON ROSENSTIEL (2003), GRÜNKORN & PFRIEM (k. J.), HENSGE, LORIG & SCHREIBER (2006), KAUFFELD (2002), KLIEME, ARTELT & STANAT (2001), KMK (2007), KRAMER (2003), MEYSER & UHE (2006) zitiert nach Projekt ELoQ, PRANDINI (2001), SCHAEFER & BRIEDIS (2004), RIPLINGER (k. J.) sowie SCHELLEN (1997).

zeigen. Auch Einstellungen zum (eigenen) Lernen fallen in diesen Bereich. In diesen Bereich einzuordnende Fähigkeiten sind „Verantwortungsbewusstsein“<sup>2</sup> (GMELCH & DIERL zit. nach GRÜNKORN & PFRIEM; KMK; Projekt ELoQ; Schelten), „das bewusste Reflektieren der eigenen Fähigkeiten“ (KAUFFELD) „Pflichtbewusstsein“ (GMELCH & DIERL zit. nach GRÜNKORN & PFRIEM; KMK), „Entwicklung durchdachter Werte“ (KMK), „Metakognitionen“ (z. B. Überwachen und Bewerten des Lösungswegs, KLIEME, ARTELT & STANAT), „über Emotionen sprechen können“ (KRAMER) und die „Einstellung des Individuums gegenüber Lernen und Selbstentwicklung“ (BRAUN, GUSY, LEIDNER & HANNOVER), häufig auch spezifisch charakterisiert im Sinne „Fehler als Lernchance [zu] sehen“ (KRAMER), „Schwierigkeiten als Lernchancen erkennen“ (RIPLINGER) oder „Lernbereitschaft“ (BAMBECK; GMELCH & DIERL zit. nach GRÜNKORN & PFRIEM). Auch das „Selbstvertrauen“ (ERPENBECK & VON ROSENSTIEL; KMK; SCHELTEN) oder die Umschreibung „stolz auf eigene Leistungen sein“ (RIPLINGER) kann diesem Bereich zugerechnet werden, denn letztlich entsteht Selbstvertrauen und der Stolz auf die eigenen Leistungen durch die Reflexion über die eigenen Fähigkeiten.

#### 1.2.3 Selbstregulationsbezogener Bereich – Kontrolle bzw. Steuerung von Verhalten, Emotionen, Motivation, Kognitionen usw.

In diesem Bereich werden Fähigkeiten zusammengefasst, die für ERPENBECK und VON ROSENSTIEL bzw. BAMBECK (2003) unter „Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen“ fallen. Die Fähigkeiten kommen zum Tragen, wenn die Entscheidung zum Handeln gefallen ist – sie beziehen sich auf die Person „in Aktion“. Im Sinne des Rubikon-Modells könnte man sagen, dass der Rubikon überschritten wurde und die Handlung danach gesteuert/reguliert wird. Von den in den unterschiedlichen Definitionen und Kriterienkatalogen aufgeführten Fähigkeiten sind die meisten der genannten diesem Bereich zuzuordnen, z. B. „Selbständigkeit“ (KMK; SCHELTEN), „Zuverlässigkeit“ (GMELCH & DIERL zit. nach GRÜNKORN & PFRIEM; KMK; Projekt ELoQ; SCHELTEN), „selbstbestimmte Bindung an Werte“ (KMK), volitionale Faktoren wie Interesse, Aufgabenorientierung usw. (KLIEME, ARTELT & STANAT), „selbstreguliertes Lernen“ also die Regulation des Verarbeitungsmodus, des Lernprozesses und des Selbst (KLIEME, ARTELT & STANAT), „Fähigkeit, konzentriert und diszipliniert zu arbeiten“ (SCHAEPER & BRIEDIS in Anlehnung an ORTH), „Interesse aktiv zu gestalten“ (KAUFFELD), „Sorgfalt“ (Projekt ELoQ, SCHAEPER & BRIEDIS in Anlehnung an ORTH), „Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen“ (HENSGE, LORIG & SCHREIBER; SCHAEPER & BRIEDIS in Anlehnung an ORTH), „emotionale Stabilität“ (BAMBECK), „erfolgszuversichtlich und nicht misserfolgsorientiert sein“ (KRAMER), „Stressresistenz“ (BAMBECK; RIPLINGER), „positive Grundstimmung“ (BAMBECK), „Stressbewältigung“ (BAMBECK), „Ärgerbewältigung“ (BAMBECK), „Belastbarkeit“ (BAMBECK; RIPLINGER) und „Kreativität“ (BAMBECK; ERPENBECK & VON ROSENSTIEL).

#### 1.2.4 Struktur/Zusammenhänge der Dimensionen

Die Wahrnehmung von Fähigkeiten, Schwächen, Interessen, Bedürfnissen und dergleichen wird in der Realität häufig mit einer Reflexion darüber zusammenhängen und ausgehend davon werden wohl auch Einstellungen oder Bereitschaften zur

2 Um die Abgrenzung zu verdeutlichen würde „verantwortungsbewusstes Handeln“ nicht zu diesem sondern zum selbstregulationsbezogenen Bereich zählen.

Veränderung entstehen. Die Frage ist, ob es Sinn macht, diese beiden Dimensionen dennoch zu trennen (in der Theorie – eine empirische Prüfung muss folgen): Könnte es also theoretisch vorkommen, dass nur Fähigkeiten der einen Dimension genutzt werden? Für eine Trennung spricht, dass über Wahrnehmungen nicht zwangsläufig reflektiert werden muss. Am Beispiel von Interesse ist dies vermutlich einfach nachvollziehbar: Eine Person könnte wahrnehmen, dass ihr eine bestimmte Tätigkeit Spaß macht, sie sie spannend findet, sie sich dazu gerne Wissen aneignet usw. Dies muss jedoch nicht zwangsläufig dazu führen, dass sie erklären kann, warum ihr diese Tätigkeit Spaß macht oder dass sie daraus ein verändertes Selbstbewusstsein entwickelt. Umgekehrt könnte es vorkommen, dass eine Person z. B. über ihre Fähigkeiten reflektiert, diese Fähigkeiten aber stark verzerrt wahrnimmt (über eine selbstverständlich immer auftretende Verzerrung hinausgehend). Eine Trennung dieser beiden Dimensionen scheint – aus theoretischer Perspektive – also sinnvoll zu sein (vgl. Abb. 1).

Empirisch ist diese Annahme zu prüfen. KANNING (2002) prüfte seine strukturellen Annahmen zur Sozialkompetenz, indem er zu jedem der aus Kompetenzkatalogen kristallisierten Bereiche Items zur Selbsteinschätzung formulierte und diese Items einer Stichprobe zur Bewertung vorlegte. In einer Faktorenanalyse ergaben sich



Abb. 1: Dimensionen von Humankompetenz

nicht die drei postulierten Bereiche sondern fünf Faktoren (zweiter Ordnung). Zur empirischen Prüfung der angenommenen Bereiche der Humankompetenz könnte ähnlich vorgegangen werden. Neben der empirisch zu prüfenden Binnenstruktur muss außerdem berücksichtigt werden, dass die Beziehung zu Außenkriterien noch nicht geklärt ist (bislang sind nur Beziehungen zwischen einzelnen Merkmalen und z. B. Leistung oder Berufserfolg untersucht worden, vgl. unten) und dass zudem geprüft werden muss, in wie weit die Kompetenzen inhaltspezifisch sind bzw. auf neue Aufgaben und Situationen transferiert werden können. Wie noch dargestellt wird, muss bei manchen Merkmalen davon ausgegangen werden, dass sie sich spezifisch auf einen Inhaltsbereich beziehen, während bei anderen Merkmalen bekannt ist, dass sie bereichsübergreifend wirksam sind.

## 1.3 Einordnung/Abgrenzung der Humankompetenz

### 1.3.1 Kompetenz oder Schlüsselqualifikation?

Viele der aufgeführten und hier zu Humankompetenz gezählten Merkmale finden sich in der Literatur auch unter dem Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ (z. B. BECK, 1993, zit. nach MÜLLER, 2008, S. 128; GONON, 1996; REETZ, 1990). Zu klären ist also, wo der Unterschied liegt – sind Merkmale wie Verantwortungsbewusstsein, selbstgesteuertes Lernen oder Zuverlässigkeit eher Schlüsselqualifikationen oder Humankompetenzen? Eine Schwierigkeit bei der Abgrenzung liegt sicherlich darin, dass der Kompetenzbegriff ähnlich wie der Begriff Schlüsselqualifikation nicht scharf definiert ist oder trennscharf verwendet wird.

GONON (1996) gibt einen Überblick über die Begriffsgeschichte und die von MERTENS ursprünglich beabsichtigte Bedeutung: Ursprünglich „sollte der Begriff tätigkeitsübergreifende Funktionen in der späteren Arbeitswelt erfassen“ (GONON, 1996, S. 10). Inzwischen umfasst der Begriff mehr Dimensionen: „[...] von traditionellen Arbeitstugenden bis hin zu didaktisch-methodischen Kniffen, von Fachbildung die um eine ‚allgemeine Dimension‘ bereichert werden soll bis zu fachunabhängigen kommunikativen Techniken“ (GONON, 1996, S. 10). Auch „Handlungskompetenzen, Sozialkompetenzen, Reflexionskompetenzen, Kommunikationskompetenzen usw.“ werden heute unter dem Begriff Schlüsselqualifikationen subsummiert (GONON, 1996, S. 10f). Solche Beschreibungen sind bei der Beschreibung von Humankompetenz ebenfalls zu finden (s. o.), so dass die Abgrenzung unklar bleibt.

BECK (1993, zit. nach MÜLLER, 2008, S. 128) hat sich mit der Definition von Schlüsselqualifikationen beschäftigt und versteht darunter „relativ lange verwertbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen zum Lösen gesellschaftlicher Probleme“. Er unterscheidet materiale Kenntnisse und Fertigkeiten, formale Fähigkeiten sowie personale und soziale Verhaltensweisen. Zu diesen letzten beiden Schlüsselqualifikationen zählt er auch Merkmale, die oben in verschiedenen Definitionen der Humankompetenz bereits aufgetaucht sind, z. B. selbständiges Lernen, selbständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren (formale Fertigkeiten), Selbstvertrauen, Eigenständigkeit, Leistungsbereitschaft und Anpassungsfähigkeit (personale und soziale Verhaltensweisen).

Nach LINDEMANN und TIPPELT (1999, S. 3) sind Schlüsselqualifikationen „eher berufsbezogene und fachübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten. Kompetenzen dagegen umfassen Persönlichkeitsmerkmale, die in lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozessen aufgebaut werden“ (LINDEMANN & TIPPELT, 1999, S. 3). Diese Unterscheidung scheint nahe zu legen, dass fächerübergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt erworben wurden und sich nicht mehr verbessern oder ausbauen lassen, während sich Kompetenzen ein Leben lang entwickeln. Der Hauptunterschied zwischen Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen liegt für LINDEMANN und TIPPELT (1999) darin, dass Schlüsselqualifikationen arbeitsbezogen und Kompetenzen personenbezogen sind.

Die Abgrenzung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen wird noch komplizierter, wenn der Begriff der Schlüsselkompetenzen hinzugefügt wird, wie dies WEINERT tut. WEINERT (2001) zählt insgesamt sieben Ansätze zum Kompetenzbegriff auf und stellt dabei fest, dass sich der Begriff Kompetenz „von Persönlichkeitsmerkmalen bis hin zu einem umfangreichen Wissensbesitz und von fachbezogenen Fer-

tigkeiten bis hin zu fächerübergreifenden Schlüsselkompetenzen“ bezieht (FRANKE, 2005, S. 34, zit. nach MÜLLER, 2008, S. 132). In der Studie DeSeCo (Definition and Selection of Competencies, RYCHEN & SALGANIK, 2000) wurde versucht, Schlüsselkompetenzen zu bestimmen. Dazu wurden Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Disziplinen und Ländern befragt. Aus den Nennungen konnten drei Schlüsselkompetenzen identifiziert werden: Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, Interagieren in heterogenen Gruppen und autonome Handlungsfähigkeit. Diese letzte Schlüsselkompetenz ist inhaltlich sehr nah an den obigen Definitionen der Humankompetenz – RYCHEN und SALGANIK (2000) meinen damit

„that individuals can assert their own rights and interests, think and act for themselves, initiate interactions with their physical and social environment, form and conduct projects, and develop strategies to attain goals“. (S. 69)

Für RYCHEN und SALGANIK (2000) gehört zu dieser Kompetenz auch, dass eine Person die Werte, Regeln, Riten, Gesetze, Institutionen usw. ihrer Umwelt kennt, diese reflektiert und innerhalb dieser Grenzen eigenständig handelt.

MAAG MERKI (2009) bringt Licht in die Diskussion um die Abgrenzung, indem sie feststellt, dass nicht-fachspezifische Fähigkeiten früher unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zusammengefasst wurden, in neuerer Zeit jedoch eher als „überfachliche Kompetenzen“, „fächerübergreifende Kompetenzen“, Kern- oder Schlüsselkompetenzen bezeichnet werden. Nach MAAG MERKI (2009) liegt dies daran, dass der Kompetenzbegriff aus einem „subjektbezogenen bildungstheoretischen Kontext“ stammt, der Qualitätsbegriff aus „einem bildungsökonomischen Kontext“ (MAAG MERKI, 2009, S. 497). Gleichzeitig ist damit auch eine Verknüpfung mit fachspezifischen Inhalten verbunden: Kompetenzen beziehen sich also auf ganz konkrete Inhalte und werden inhaltsbezogen erworben, während Qualifikationen eher „inhaltsungebunden“ und bereichsübergreifend konzeptualisiert werden. Grundsätzlich ist zwar zu fragen, ob es „inhaltsungebundene“ Qualifikationen überhaupt geben kann. Wie noch gezeigt wird, gibt es tatsächlich Merkmale, die bereichsübergreifend wirksam werden können (also „inhaltsungebunden“ sind) – die Frage muss also jeweils am konkreten Merkmal geklärt werden.

Dies könnte ein Schlüssel zur Klärung sein, ob die zur Definition von Humankompetenz aufgezählten Merkmale eher Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen darstellen: Während Interessen oder eigene Stärken und Schwächen sicherlich nicht inhaltsleer sein können, sind Merkmale wie Gewissenhaftigkeit oder Selbstregulationsfähigkeit nicht an Fachinhalte gebunden (vgl. Abschnitt 2.5). Je nachdem, auf welche Merkmale der Humankompetenz fokussiert wird, kann also entweder von Qualifikationen oder Kompetenzen gesprochen werden (vgl. auch Abschnitt 2). Da die KMK von Humankompetenzen spricht, soll dieser Begriff im Folgenden verwendet werden. Dennoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob der Begriff Humankompetenz benötigt wird, wenn es doch genügend andere Begriffe gibt (Schlüsselqualifikation, Schlüsselkompetenz, überfachliche Kompetenz), die nahezu dasselbe meinen.

### 1.3.2 Humankompetenz vs. Sozialkompetenz

KANNING (2002) definiert sozial kompetentes Verhalten als „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen,

wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (KANNING, 2002, S. 155). Um soziale Kompetenzen beobachten zu können, muss demnach mindestens eine andere Person – ein/e Interaktionspartner/-in – vorhanden sein. Ob Verhalten sozial kompetent ist, hängt auch vom Kontext ab: Was in der einen Situation angemessen zur Befriedigung eigener Bedürfnisse ist, ist in anderen Situationen unangebracht. Auch EULER nimmt Situationspezifität von sozialen Kompetenzen an (1997). Zudem differenziert EULER (1997) Sozialkompetenzen weiter aus und berücksichtigt ähnlich wie KANNING (2002) eine Inhaltskomponente, die sich auf die subjektive Welt des Handelnden bezieht und damit als Facette der Humankompetenz gedeutet werden kann. Darunter versteht er beispielsweise Werte, Gefühle oder Stimmungen – letztlich das, was KANNING mit „eigenen Zielen“ meint. KANNING (2002) unterscheidet drei Dimensionen von Sozialkompetenz: Zum perzeptiv-kognitiven Bereich zählt er Merkmale wie Selbstaufmerksamkeit, Personenwahrnehmung, Perspektivenübernahme, Kontrollüberzeugung, Entscheidungsfreudigkeit usw. In den motivational-emotionalen Bereich fallen für ihn Merkmale wie emotionale Stabilität, Prosozialität oder Wertepluralismus und zum behavioralen Bereich zählt er Extraversion, Durchsetzungsfähigkeit, Konfliktverhalten oder Selbststeuerung. Deutlich wird, dass sowohl von den Bereichen als auch von den genannten Merkmalen Überschneidungen zur Humankompetenz vorhanden sind. Insbesondere Merkmale wie Selbstaufmerksamkeit, emotionale Stabilität oder Selbststeuerung finden sich auch in verschiedenen Definitionen der Humankompetenz (vgl. Abschnitt 1.2). Dies macht durchaus Sinn, zeichnet sich doch sozial kompetentes Verhalten dadurch aus, dass eigene Bedürfnisse erkannt und umgesetzt werden. Gleichzeitig ist als Voraussetzung für sozial angemessenes Verhalten nötig, dass mit eigenen Emotionen und Bedürfnissen umgegangen werden kann und das Verhalten gesteuert/kontrolliert wird. Anders ausgedrückt: Humankompetenz ist Voraussetzung für bzw. ist ein Teil von Sozialkompetenz. Oder: Humankompetenz ist der Teil von Sozialkompetenz, für den (noch) keine andere Person zugegen sein muss. Auch hier stellt sich wieder die Frage, ob der Begriff Humankompetenz benötigt wird – die darunter gefassten Merkmale sind letztlich Teil der Sozialkompetenz.

Wie die Sozialkompetenz ist auch die Humankompetenz kontextabhängig. So weisen RYCHEN und SALGANIK (2000) darauf hin, dass die von ihnen vorgeschlagene Schlüsselkompetenz „autonome Handlungsfähigkeit“, die wie oben dargestellt starke Ähnlichkeiten zur Humankompetenz aufweist, in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich gut umsetzbar ist. Manche Umgebungen schränken die Gelegenheit für autonome Handlungen ein – autonome Handlungsfähigkeit erlaubt es in diesen Kontexten, so autonom wie möglich innerhalb der gesetzten Grenzen zu handeln. So könnte z. B. eine Person wahrnehmen, dass sie Hunger hat. In Abhängigkeit der Situation könnte es sein, dass sie mit diesem Bedürfnis unterschiedlich umgehen muss: Wenn sie gerade vor einer Bäckerei steht, können andere Verhaltensweisen zum Einsatz kommen als wenn die Person gerade in einem Aufzug feststeckt. Umgekehrt könnte das gleiche Verhalten – Ablenkung vom Hungergefühl, Beschäftigung mit anderen Dingen usw. – entweder als „human kompetent“ gedeutet werden (z. B. wenn man im Aufzug feststeckt), oder als problematisch weil ein grundlegendes Bedürfnis nicht akzeptiert und befriedigt wird (z. B. wenn die Person vor einer reich gedeckten Tafel sitzt und ausgehungert ist).

### 1.3.3 Humankompetenz vs. Emotionale Intelligenz

In verschiedenen Intelligenztheorien wird die „Emotionale Intelligenz“ erwähnt (z. B. GARDNER, 1983). Größere Bekanntheit hat dieses Konstrukt durch das Buch von GOLEMAN (1995) gewonnen. GOLEMAN versteht unter Emotionaler Intelligenz die folgenden fünf Fähigkeiten:

- Die eigenen Emotionen kennen: Gemeint ist damit die Fähigkeit, ein Gefühl wahrzunehmen, während es auftritt.
- Emotionen handhaben: Nachdem eine Emotion erkannt wurde, soll sie so gehandhabt werden, dass sie angemessen ist. Darunter fällt z. B. die Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen, sich abzulenken usw.
- Emotionen in die Tat umsetzen: GOLEMAN versteht darunter die „emotionale Selbstbeherrschung“ (S. 65), die dazu beiträgt, dass Belohnungen hinausgeschoben oder Impulse unterdrückt werden können.
- Empathie
- Umgang mit Beziehungen: Darunter wird die Fähigkeit verstanden, mit den Emotionen anderer umzugehen.

Während die letzten beiden Fähigkeiten nach den obigen Definitionen eher zu den sozialen Kompetenzen zählen (sie beziehen sich auf eine andere Person), können die anderen Fähigkeiten zur Emotionsregulation gezählt werden. RINDERMANN (2009) plädiert dafür, den Begriff „Emotionale Intelligenz“ durch „Emotionale Kompetenz“ zu ersetzen (der Intelligenzbegriff kann dadurch für kognitive Fähigkeiten reserviert bleiben, die zudem gering mit emotionalen Kompetenzen korrelieren) und hat einen Fragebogen zur Erfassung der emotionalen Kompetenz entwickelt. Mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzungen werden das „Erkennen und Verstehen eigener Emotionen“, das „Erkennen von Emotionen bei anderen“, die „Regulation und Kontrolle eigener Emotionen“ und die „Emotionale Expressivität“ erfasst.

Schon die verwendeten Begrifflichkeiten deuten auf eine Überschneidung von Emotionaler Kompetenz und Humankompetenz hin. Die unter Emotionaler Kompetenz gefassten Fähigkeiten beziehen sich jedoch ausschließlich auf Emotionen, während bei der Humankompetenz auch Interessen, Stärken, Schwächen usw. berücksichtigt werden. Die für die Humankompetenz abgegrenzten Bereiche Wahrnehmung und Regulation sind auch bei den Definitionen und Operationalisierungen von Emotionaler Kompetenz erkennbar. Da RINDERMANN (2009) seine vier Bereiche faktorenanalytisch bestimmt hat, spricht dies dafür, dass auch bei der Humankompetenz eine Abgrenzung von Wahrnehmung und Regulation empirisch möglich ist. Genauer könnte man sagen, dass die Emotionale Kompetenz eine emotionsbezogene Facette der Humankompetenz ist. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob Humankompetenz so allgemein gefasst werden kann wie es die KMK tut, oder ob ein Bezug zu einem konkreten Inhalt (z. B. zu Emotionen, Fähigkeiten, Interessen) sinnvoller ist. Dies ist zwar empirisch zu prüfen – verbunden damit ist allerdings auch wiederum die Frage, ob der Begriff der Humankompetenz nötig ist. Der Begriff der Humankompetenz legt nahe, dass Fähigkeiten in einem Inhaltsbereich (z. B. die Wahrnehmung von Emotionen) übertragen werden können auf andere Inhalte (z. B. Wahrnehmung von Fähigkeiten). Während es in Bezug auf die Selbstkontrolle Befunde gibt, die einen entsprechenden Transfer vermuten lassen (vgl. Kapitel 2), fehlen für die anderen Bereiche Überprüfungen bzw. liegen Befunde vor, die auf keinen solchen Transfer deuten (z. B. fachspezifisches

Fähigkeitsselbstkonzept). Angesichts der empirischen Befunde wäre denkbar, statt von „Humankompetenz“ eher von „Kompetenz im Umgang mit Emotionen“, „Kompetenz im Umgang mit Fähigkeitswahrnehmungen“ usw. zu sprechen.

## 2 Operationalisierung einzelner Facetten von Humankompetenz in der (pädagogischen) Psychologie

Wenn „Humankompetenz“ erfasst werden soll, wird man aufgrund der oben dargestellten Vielfalt an Merkmalen in unterschiedlichen Bereichen nicht umhinkommen, sich auf einzelne Facetten zu beschränken. Will man keine sehr umfassende Testbatterie einsetzen, wird man keine Aussagen zur Ausprägung der „Humankompetenz an sich“ erwarten können. An dieser Stelle ist wiederum zu fragen, ob der Begriff Humankompetenz nützlich ist – Humankompetenz „an sich“ ist nicht erfassbar, letztlich verbirgt sich dahinter ein Konglomerat an Merkmalen, die einzeln erfasst werden sollten und können. Zu vielen der unter Humankompetenz gefassten Merkmale liegen brauchbare Definitionen, Abgrenzungen und Operationalisierungen vor, so dass eine Einschränkung auf einzelne Merkmale durchaus sinnvoll und machbar ist. Darüber wird sich dann ein Kompetenzprofil ergeben, auf dem die Ausprägung verschiedener einzelner Merkmale der Humankompetenz abgetragen ist.

Im Folgenden sollen exemplarisch für jeden der drei oben abgeleiteten Bereiche zwei Merkmale dargestellt werden, die gut operationalisiert, voneinander abgrenzbar und zudem untersucht sind in Hinblick auf ihren Zusammenhang zu Außenkriterien (z. B. Erfolg in Schule oder Beruf). Dies sind für den wahrnehmungsbezogenen Bereich das Fähigkeitsselbstkonzept und die Selbstaufmerksamkeit, für den reflexionsbezogenen Bereich der Selbstwert und die Selbstwirksamkeit und für den selbstregulationsbezogenen Bereich die Selbststeuerung in Form von Selbstkontrolle und Selbstregulation sowie der Attributionsstil. Es gibt weitere Merkmale wie beispielsweise die Big Five (z. B. Gewissenhaftigkeit oder Offenheit für Neues, vgl. COSTA & McCRAE, 1992), die ebenfalls gut operationalisiert und erfasst werden können<sup>3</sup>.

### 2.1 Fähigkeitsselbstkonzept

#### 2.1.1 Definition und Forschungsbefunde

Unter Fähigkeitsselbstkonzept versteht man die kognitiv-beschreibende Komponente der Vorstellungen über die eigenen Fähigkeiten – es ist die Summe aller Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten. Das Fähigkeitsselbstkonzept ist Teil des generellen Selbstkonzepts, zu dem auch das soziale oder emotionale Selbstkonzept zählen (SHAVELSON, HUBNER & STANTON, 1976, zit. nach MOSCHNER & DICKHÄUSER, 2006). Ausgegangen wird von einer hierarchischen Struktur (SHAVELSON, HUBNER & STANTON, 1976, zit. nach MOSCHNER & DICKHÄUSER, 2006): Das akademische

3 Auch der Zusammenhang zwischen leistungsbezogenen Variablen und diesen Merkmalen wurde schon untersucht: So konnte MÜLLER (2008) zeigen, dass (bei Wirtschaftsassistenten) die Gewissenhaftigkeit als Prädiktor für einen problemlosen Berufseinstieg gesehen werden kann. Zudem hängt die Gewissenhaftigkeit mit dem Berufserfolg (Vorgesetztenbeurteilung, objektive Leistungsdaten, Trainingsleistung) zusammen (zsf. KERSTING, 2005).

Fähigkeitsselbstkonzept („ich bin begabt“) gliedert sich in ein mathematisch-naturwissenschaftliches und ein sprachliches Fähigkeitsselbstkonzept. Die beiden letzteren lassen sich wiederum unterteilen in einzelne Fächer (z. B. Mathematik), Fachinhalte (z. B. Algebra) bis hin zu konkreten Aufgaben (z. B. Dreisatz, vgl. STIENSMEIER-PELSTER & SCHÖNE, 2008).

Nach MARSH (1986) entsteht das Fähigkeitsselbstkonzept aufgrund von sozialen und internen Vergleichsprozessen. Soziale Vergleichsprozesse beziehen sich auf Vergleiche mit den Fähigkeiten der relevanten Referenzgruppe: Eine Person kommt zu einer positiven Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, wenn sie feststellt, dass die Anderen der Referenzgruppe leistungsschwächer sind als sie selbst. Interne (dimensionale) Vergleichsprozesse beziehen sich auf Vergleiche mit anderen Fähigkeiten einer einzelnen Person: Nimmt eine Person wahr, dass sie bessere mathematische als verbale Fähigkeiten hat, so wird sie ihre mathematischen Fähigkeiten besser einschätzen als ihre verbalen Fähigkeiten. Dies ist unabhängig davon, wie die mathematischen Fähigkeiten im Vergleich zu den mathematischen Fähigkeiten anderer Personen ausfallen.

Das Ergebnis sozialer Vergleichsprozesse ist demnach stark davon abhängig, welche Referenzgruppe gewählt wird. In leistungsstarken Klassen gelangt ein Kind zu einem negativeren Fähigkeitsselbstkonzept als ein leistungsgleiches Kind in einer leistungsschwachen Klasse. Dieser so genannte Big-Fish-Little-Pond-Effekt (BFLPE) konnte in zahlreichen Studien nachgewiesen werden (zsf. MARSH, 2005; MARSH, TRAUTWEIN, LÜDTKE, BAUMERT & KÖLLER, 2007; RHEINBERG & ENSTRUP, 1977; TREUTLEIN & SCHÖLER, 2009).

Empirisch zeigt sich, dass das Fähigkeitsselbstkonzept über verschiedene Mechanismen Lernprozesse begünstigen oder erschweren kann (DICKHÄUSER, 2006), sich auf die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit auswirkt (wobei ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen Leistungen und Fähigkeitsselbstkonzept besteht, vgl. STIENSMEIER-PELSTER & SCHÖNE, 2008), das Bildungsvorhaben (NICKOLAUS, MOKHONKO & WINDAUS, 2012), die Studien- und Berufswahl beeinflusst (FILIPP, 2006; SCHAPEL & GRUEHN, 2000, zit. nach KÖLLER, TRAUTWEIN, LÜDTKE & BAUMERT, 2006) und nicht zuletzt das psychische Wohlbefinden mitbestimmt (STIENSMEIER-PELSTER & SCHÖNE, 2008). Das allgemeinere Selbstkonzept (also eine Einschätzung der eigenen Person, nicht nur der eigenen Fähigkeiten) steht zudem in Zusammenhang zum beruflichen Verbleib und zu den Berufsaspirationen (vgl. im Überblick MÜLLER, 2008). MÜLLER konnte zeigen, dass das Selbstkonzept bei Bürokaufleuten ein Prädiktor für den problemlosen Berufseinstieg ist, wenn auch nicht für die Zeitdauer bis zum Berufseinstieg.

### 2.1.2 Einordnung

Das Fähigkeitsselbstkonzept gibt also wieder, welche Stärken oder Schwächen eine Person an sich wahrnimmt. Nach der obigen Unterteilung wäre das Fähigkeitsselbstkonzept dem wahrnehmungsbezogenen Bereich der Humankompetenz zuzuordnen – Umschreibungen wie „eigene Stärken und Schwächen erkennen“ (Projekt ELoQ) oder „Grenzen, Potenziale, Stärken und Schwächen, Verhaltensmuster wahrnehmen“ (RIPPLINGER) beziehen sich auf das Fähigkeitsselbstkonzept.

### 2.1.3 Operationalisierung

Zur Erfassung des Fähigkeitsselbstkonzepts liegen einige den Gütekriterien entsprechenden Verfahren vor. Insbesondere für den Grundschulbereich liegen neuere Verfahren vor (z. B. *SESSKO*, SCHÖNE, DICKHÄUSER, SPINATH & STIENSMEIER-PELSTER, 2012 oder *FEESS 1–2* bzw. *3–4*, RAUER & SCHUCK, 2004 bzw. 2003). Für Jugendliche ab 13 Jahren und Erwachsene existieren die Frankfurter Selbstkonzeptskalen (*FSKN*, DEUSINGER, 1986), von denen sich eine Skala auf die Leistungsfähigkeit bezieht. Ab 14 Jahren kann auch der Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen (*FKK*, KRAMPEN, 1991) zum Einsatz kommen, der ebenfalls eine Skala zum Fähigkeitsselbstkonzept enthält. Ein etwas neueres Verfahren ist das Selbstkonzept-Inventar (*SKI*, VON GEORGI & BECKMANN, 2004).

## 2.2 Selbstaufmerksamkeit

### 2.2.1 Definition und Forschungsbefunde

Mit Selbstaufmerksamkeit wird ein Zustand bezeichnet, in dem die Aufmerksamkeit auf Aspekte der eigenen Person gerichtet ist. Nach der Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit von DUVAL und WICKLUND (1972) hat die Selbstaufmerksamkeit eine state- und eine trait-Komponente. Beide Komponenten werden jeweils unterteilt in eine private und eine öffentliche Selbstaufmerksamkeit: Die private Selbstaufmerksamkeit bezieht sich auf Gefühle, Meinungen, Empfindungen, die nicht von außen beobachtbar sind während sich die öffentliche Selbstaufmerksamkeit auf das eigene Aussehen, Verhalten usw. bezieht. Personen mit hoher privater Selbstaufmerksamkeit denken häufig über sich selbst nach während Personen mit hoher öffentlicher Selbstaufmerksamkeit um ihre Wirkung auf andere bedacht sind (zsf. FILIPP & MAYER, 2005).

Da hoch selbstaufmerksame Personen während der Aufgabenbearbeitung ihre Kognitionen auf den selbstzweiflerischen Aspekt richten, sind die Effekte von Misserfolgsorientierung, Ängstlichkeit, negativem Fähigkeitsselbstkonzept oder einem depressiven Attributionsstil auf die Leistungen verstärkt. Bei gering selbstaufmerksamen Personen sind diese Effekte dagegen abgeschwächt (zsf. HANNOVER, KESSELS & SCHMIDTHALS, 2005). Empirisch zeigt sich außerdem, dass bei hoher Selbstaufmerksamkeit der Zusammenhang zwischen dem in einem Fragebogen angegeben und dem tatsächlich gezeigten Verhalten höher ist als bei geringer Selbstaufmerksamkeit (SCHEIER, BUSS & BUSS, 1978) und bei hoher Selbstaufmerksamkeit Misserfolge external und Erfolge internal attribuiert werden (FEDEROFF & HARVEY, 1976). Bei Misserfolg versuchen Personen mit hoher Selbstaufmerksamkeit gleichzeitig alle Hinweise auf Intra-Selbst-Diskrepanzen zu vermeiden (z. B. einen Spiegel), während solche Reize nach Erfolg nicht gemieden werden (DUVAL, WICKLUND & FINE, 1972).

### 2.2.2 Einordnung

Die Selbstaufmerksamkeit ist dem wahrnehmungsbezogenen Bereich zuzuordnen. Umschreibungen wie „eigene Gefühle und Bedürfnisse, Grenzen, Potenziale, Stär-

ken und Schwächen, Verhaltensmuster wahrnehmen“ (RIPPLINGER), „Selbstwahrnehmung“ (RIPPLINGER), „Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis“ (GRÜNKORN & PFRIEM) oder auch „allein mit sich sein können“ (RIPPLINGER) beziehen sich auf die Selbstaufmerksamkeit.

### 2.2.3 Operationalisierung

Um die dispositionelle Selbstaufmerksamkeit (trait-Komponente – als relativ stabile Eigenschaft ist nur sie zentral, wenn es um „Humankompetenz“ geht) zu erfassen, wird häufig die *self-consciousness-scale* von FENIGSTEIN, SCHEIER & BUSS (1975) eingesetzt. Ein etwas neueres Verfahren zur Erfassung der dispositionellen Selbstaufmerksamkeit, das sich ebenfalls als zuverlässig und gültig erwiesen hat, ist der SAM-Fragebogen (FILIPP & FREUDENBERG, 1989, zit. nach FILIPP & MAYER, 2005).

## 2.3 Selbstwert

### 2.3.1 Definition und Forschungsbefunde

Die Selbstwahrnehmung der eigenen Fähigkeiten hat auch eine affektiv-bewertende Komponente („Ich bin stolz darauf, dass ich gut in Sprachen bin“) – diese wird jedoch dem Selbstwert und nicht dem Fähigkeitsselbstkonzept zugeordnet (BILLMANN-MAHECHA & TIEDEMANN, 2006; STIENSMEIER-PELSTER & SCHÖNE, 2008). Analog zum Fähigkeitsselbstkonzept ist auch der Selbstwert hierarchisch aufgebaut.

Das Selbstwertgefühl steht in Zusammenhang mit kürzeren Phasen der Arbeitslosigkeit, der Erwerbstätigkeit und einer größeren Zahl von Arbeitsangeboten (vgl. für einen Überblick MÜLLER, 2008). Die Zusammenhänge sind allerdings gering – die Korrelationen bewegen sich zwischen  $r = .11$  und  $.24$ . Außerdem zeigen sich Zusammenhänge zur Arbeitsleistung und zur Arbeitszufriedenheit (auch hier bestehen geringe Zusammenhänge,  $r = .26$ ). Manche Studien belegen einen reziproken Zusammenhang zwischen Selbstwert und Berufsarbeit. Eine Längsschnittstudie (BACHMANN & O'MALLEY, 1977, zit. nach MÜLLER, 2008) kommt zum Schluss, dass der Selbstwert beim Übergang von der Schule in den Beruf kein Prädiktor für den späteren beruflichen Status ist. Auch MÜLLER (2008) stellt bei Physiotherapeuten und Bürokaufleuten fest, dass das Selbstwertgefühl kein Prädiktor für die Dauer bis zum Berufseinstieg oder für einen problemlosen Berufseinstieg ist. Umgekehrt zeigt sich aber, dass der berufliche Status das Selbstwertgefühl zu einem späteren Zeitpunkt beeinflusst (BACHMANN & O'MALLEY, 1977, zit. nach MÜLLER, 2008).

### 2.3.2 Einordnung

Nach der obigen Unterteilung von personalen Kompetenzen ist der Selbstwert dem reflexionsbezogenen Bereich zuzuordnen. Bezeichnungen wie „Selbstvertrauen“ (ERPENBECK & VON ROSENSTIEL; KMK; SCHELLEN) oder Umschreibungen wie „die eigene Person wertschätzen“ (RIPPLINGER), „die Entwicklung eines positiven Selbstbildes“ (SCHELLEN) oder „sich selbst vertrauen“ (RIPPLINGER) meinen letztlich das Selbstwertgefühl.

### 2.3.3 Operationalisierung

Auch zur Erfassung des Selbstwerts liegen Verfahren vor, die den Gütekriterien entsprechen und sich in unterschiedlichen Kontexten bewährt haben. Die Self-Esteem-Skala (SES) von ROSENBERG (1965) ist vermutlich das am häufigsten eingesetzte Verfahren zur Erfassung des Selbstwerts und beruht auf einem eindimensionalen Modell (erfasst also den globalen Selbstwert). Der hierarchischen Struktur des Selbstwerts trägt die etwas neuere Multidimensionale Selbstwertkala (MSWS) von SCHÜTZ und SELLIN (2006) Rechnung.

## 2.4 Selbstwirksamkeit

### 2.4.1 Definition und Forschungsbefunde

Selbstwirksamkeit meint die Überzeugung, eine schwierige Anforderung aus eigener Kraft bewältigen zu können. Demnach ist eine Person selbstwirksam, die sich selbst als fähig einschätzt, die vorgegebene Aufgabe/Situation/Lage zu meistern. Nach JERUSALEM ist die Selbstwirksamkeit der „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ (JERUSALEM, 2005, S. 438), sie fördert die Selbstregulation hinsichtlich Motivation und Verhalten. Anders ausgedrückt: Eine Person, die überzeugt davon ist, einen Durchhänger überwinden zu können oder die daran glaubt, dass sie auch an einer schwierigen Aufgabe „dran“ bleiben kann, wird Selbstregulationsstrategien bei Schwierigkeiten einsetzen. Selbstwirksamkeitserwartungen beziehen sich auf spezifische Situationen und Handlungen (und nicht wie der locus of control auf generalisierte Erwartungen zum Erfolg/Misserfolg).

Empirisch zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Selbstwirksamkeit und Arbeitsleistung bzw. Arbeitszufriedenheit (vgl. Überblick in MÜLLER, 2008). Außerdem hängt Selbstwirksamkeit zusammen mit einem schnellen Einmünden in den Beruf sowie der Bindung an den Beruf bzw. die Organisation. JERUSALEM (2005) fasst zusammen:

„Bei gleicher Fähigkeit etwa zeichnen sich Kinder mit höherer schulischer Selbstwirksamkeit gegenüber solchen mit niedriger Selbstwirksamkeit durch ihre größere Anstrengung und Ausdauer, ein höheres Anspruchsniveau, ein effektiveres Arbeitszeitsmanagement, eine größere strategische Flexibilität bei der Suche nach Problemlösungen, bessere Leistungen, eine realistischere Einschätzung der Güte ihrer eigenen Leistungen und selbstwertförderlichere Ursachenzuschreibungen aus.“ (S. 440)

Bei Erwachsenen zeigte sich in einer Studie mit Personen, die nach dem Fall der Mauer in die „alten Bundesländer“ übersiedelten oder flüchteten, dass sich eine hohe Selbstwirksamkeit auf die Lebensgestaltung auswirkte: Selbstwirksame Übersiedler und Flüchtlinge fanden schneller Arbeit, waren zufriedener mit dem Leben und gesünder (zsf. JERUSALEM, 2005). Hoch selbstwirksame Obdachlose waren bei der Suche nach einer Wohnung und nach Arbeit aktiver und erfolgreicher als niedrig selbstwirksame Personen (zsf. JERUSALEM, 2005).

## 2.4.2 Einordnung

Die Selbstwirksamkeit kann dem oben beschriebenen reflexionsbezogenen Bereich zugeordnet werden. Beschreibungen wie „Selbstvertrauen“ (ERPENBECK & VON ROSENSTIEL; KMK; SCHELTEN), „Vertrauen in die eigene Person“ (GRÜNKORN & PFRIEM) oder „Ängste überwinden und sich selbst vertrauen“ (RIPPLINGER) beziehen sich auf die Selbstwirksamkeit.

## 2.4.3 Operationalisierung

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit stehen ebenfalls Verfahren zur Verfügung, die sich in verschiedenen Studien als brauchbar erwiesen haben. Die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeit (JERUSALEM & SCHWARZER, 1999, zit. nach JERUSALEM, 2005) kam in der Studie mit den Übersiedlern und DDR-Flüchtlings zum Einsatz und zeigte sich als prädiktiv valide. Eine neuere Skala findet sich im Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS, JACK, 2007).

## 2.5 Selbstkontrolle und Selbstregulation als Formen der Selbststeuerung

### 2.5.1 Definition und Forschungsbefunde

Unter Selbstkontrolle wird die Fähigkeit verstanden, eigene Reaktionen in Einklang zu bringen mit Werten, sozialen Erwartungen, Zielverfolgung und Moralvorstellungen. BAUMANN und KUHL (2005) beschreiben diese Fähigkeit als „innere Diktatur: Alle Stimmen, die nicht unmittelbar hilfreich für das Erreichen des aktuellen Ziels sind, werden unterdrückt“ (BAUMANN & KUHL, 2005, S. 363). Das verfolgte Ziel hat also oberste Priorität – die Selbstkontrolle sorgt dafür, dass eigene Wünsche und Bedürfnisse vorübergehend unterdrückt werden, um jede Ablenkung bei der Umsetzung des Ziels zu vermeiden. Dies erfolgt bewusst und ist entsprechend anstrengend. BAUMANN und KUHL (2005) nennen als Komponenten der Selbstkontrolle u. a. die Planungsfähigkeit, Zielvergegenwärtigung, Misserfolgsbewältigung, Selbstdisziplin und Impulskontrolle.

Von der Selbstkontrolle ist die Selbstregulation zu unterscheiden. Die Selbstregulation bezieht sich auf Prozesse, die größtenteils nicht bewusst gesteuert werden können. Ein Extrembeispiel für die Selbstregulation ist das Aufrechterhalten einer konstanten Körpertemperatur. BAUMANN und KUHL (2005) zählen zudem die Selbstbestimmung (vgl. auch DECI & RYAN, 2000), Selbstwahrnehmung, Entscheidungsfähigkeit, automatische zielbezogene Aufmerksamkeit, positive Selbstmotivierung und Selbstberuhigung dazu. Hier wird schon deutlich, dass Teile bzw. Konsequenzen der Selbstregulation bewusst werden können, z. B. das Gefühl der Selbstbestimmung oder der Selbstwirksamkeit. Deutlich wird auch, dass die Selbstwahrnehmung – z. B. bei hoher Selbstaufmerksamkeit (vgl. oben) – eine der Voraussetzungen ist für Selbstregulation.

Ein weiterer Unterschied zwischen Selbstkontrolle und Selbstregulation entsteht bei deren Gebrauch: Während die Selbstkontrolle durch starken Gebrauch nachlässt und gewissermaßen verbraucht wird (vgl. BAUMEISTER, VOHS & TICE, 2007; HAGGER,

WOOD, STIFF & CHATZISARANTIS, 2010; MURAVEN & BAUMEISTER, 2000.), nimmt die Selbstregulation durch den Einsatz eher zu (BAUMANN & KUHL, 2005).

Im Kraft-Speicher-Modell der Selbstkontrolle nehmen MURAVEN und BAUMEISTER (2000) an, dass die Selbstkontrolle ähnlich wie ein Muskel funktioniert: Wenn die Ressource erschöpft ist, ist keine weitere Selbstkontrolle möglich. Ähnlich wie ein Muskel kann die Fähigkeit zur Selbstkontrolle durch regelmäßiges Training trainiert werden, so dass die Ressource längere Zeit zur Verfügung steht und weniger schnell erschöpft. Das Kraft-Speicher-Modell der Selbstkontrolle ist ein noch relativ junges aber dennoch empirisch gut belegtes Modell zur Beschreibung der Wirkungsweise von Selbstkontrolle (vgl. die Metaanalyse von HAGGER, WOOD, STIFF & CHATZISARANTIS, 2010): Typischerweise werden zum Nachweis Doppelaufgaben verwendet. Eine erste Aufgabe kann nur mit Hilfe von Selbstkontrolle bearbeitet werden, so dass diese Ressource erschöpft wird (z. B. Beschäftigung mit unlösbaren Puzzeln, Betrachten unangenehmer Filme ohne Emotionen zu zeigen usw.). Im Anschluss daran soll eine Aufgabe bearbeitet werden, bei der eine dominante Reaktion unterdrückt werden soll (was ebenfalls Selbstkontrolle beansprucht), z. B. soll die Schriftfarbe eines Farbwortes benannt werden (Stroop-Aufgabe): Stimmen Farbwort und Schriftfarbe nicht überein, muss das automatische Lesen unterdrückt werden. In dieser inkonsistenten Bedingung sind die Reaktionszeiten üblicherweise langsamer und es passieren mehr Fehler als in einer konsistenten oder Kontrollbedingung. Wurde im Vorfeld die Selbstkontrolle beansprucht, fallen die Reaktionszeiten in der inkonsistenten Bedingung noch langsamer aus (vgl. Metaanalyse von HAGGER, WOOD, STIFF & CHATZISARANTIS, 2010). Empirisch konnten bereits Auswirkungen einer erschöpften Selbstkontrolle auf logisches Denken, auf die Informationsverarbeitung, auf kognitive Leistungen, schulische Leistungen, Prüfungsangst, das Ausgeben von Geld, auf Essen bei Personen, die eine Diät machen und auf Aggressivität bei Provokation nachgewiesen werden (vgl. zsf. JOB, DWECK & WALTON, 2010; BAUMEISTER, VOHS & TICE, 2007; TANGNEY, BAUMEISTER & BOONE, 2004, zu Prüfungsangst: BERTRAMS, ENGLERT & DICKHÄUSER, 2010).

Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle scheint eine globale Fähigkeit zu sein, deren Transfer nicht bewusst gesteuert werden muss. Ein Training wirkt sich – wie bei einem Muskel – darauf aus, wie schnell die Selbstkontrolle erschöpft ist bzw. wie viel Selbstkontrolle zur Verfügung steht. So hatten beispielsweise Personen, die über eine bestimmte Zeit die Zähne mit der „falschen“ Hand putzten, weniger Schwierigkeiten, in der Stroop-Aufgabe das automatische Lesen zu unterdrücken (GAILLIOT, PLANT, BUTZ & BAUMEISTER, 2004, zit. nach ENGLERT & BERTRAMS, 2012). Das Zähneputzen mit der „falschen“ Hand erforderte jeweils Selbstkontrolle – diese konnte offenbar auf andere Aufgaben transferiert werden. Eine bereichsspezifische Selbstkontrolle scheint es nicht zu geben:

„From these studies it does appear possible to improve self-regulation via regular exercise. Moreover, these improvements fit the strength model in an important sense: They suggest that improving self-regulation operates by increasing a general core capacity. That is, as the person performs exercises to improve self-regulation in one sphere, he or she becomes better at self-regulation in other spheres.“ (BAUMEISTER, GAILLIOT, DEWALL & OATEN, 2006, S. 1786)

Interessant ist der Befund von JOB, DWECK und WALTON (2010): Sie konnten zeigen, dass die verfügbare Selbstkontrolle von der subjektiven Theorie abhängt. Geht die Person davon aus, dass die Selbstkontrolle eine Ressource ist, die irgendwann

ausgeschöpft ist und sich dann erholen muss, konnten die Effekte entsprechend dem Kraft-Speicher-Modell nachgewiesen werden. Wenn die Person jedoch davon ausgeht, dass die Selbstkontrolle nicht erschöpft, sind die Effekte nicht nachweisbar.

Anders als bei der Selbstkontrolle werden bei der Selbstregulation unterschiedliche Ziele gleichzeitig berücksichtigt und nicht unterdrückt. Nach DECI und RYAN (2000) werden vor allem intrinsische Ziele angestrebt (z. B. Akzeptanz, Gemeinschaft) – eine Erfüllung dieser Ziele führt zu Wohlbefinden. Wird aus Interesse (intrinsische Motivation) oder aufgrund der Wichtigkeit einer Tätigkeit (integrierte oder identifizierte Motivation) gehandelt, handelt der Mensch selbstbestimmt – gewissermaßen „selbstreguliert“ durch die Ziele. Diese Ziele müssen nicht bewusst sein. Sollte es zur Zielerreichung nötig werden, auch unangenehme Aufgaben zu erledigen, ist eine andere Komponente der Selbstregulierung gefragt, nämlich die positive Selbstmotivierung: „die Fähigkeit, auch unangenehmen Dingen etwas Positives abzugewinnen, sich bei Laune zu halten und sich selbst zu motivieren. Im Gegensatz zur ängstlichen Form der Selbstmotivierung ist diese positive Variante nicht anstrengend („self-depleting“), sondern energetisierend“ (BAUMANN & KUHL, 2005, S. 367). Die ängstliche Selbstmotivierung würde Selbstkontrolle verlangen (andere Ziele müssen ausgeblendet und unterdrückt werden), während die positive Selbstmotivierung gewissermaßen alle Ziele weiterhin zulässt und nur zur Überbrückung einer „Durststrecke“ benötigt wird.

Selbstregulation wurde u. a. in Form des selbstregulierten Lernens untersucht. MÜLLER (2008) konnte zeigen, dass die Kontrollstrategien beim selbstregulierten Lernen Prädiktor für einen problemlosen Berufseinstieg und für eine langfristige Beschäftigung ist. Im Rahmen von PISA 2000 (BAUMERT et al., 2003) konnte gezeigt werden, dass Schüler/-innen mit guten Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen (wie z. B. Beherrschung von Kontrollstrategien usw.) bessere Leistungen im Lesen und in Mathematik erzielen als Jugendliche mit schwachen Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen. ACHTENHAGEN und WINTHER (2007, zit. nach TENBERG, 2008) konstatieren differenzielle Effekte von Lernstrategien auf Lernerfolg: „Lernende mit einem hohen Grad an Selbstbestimmung profitieren vom Einsatz der Lernstrategien, bei Lernenden mit einem niedrigen Grad an Selbstbestimmung stellt sich eher ein gegenteiliger Effekt ein“ (TENBERG, 2008, S. 68; vgl. dort auch den Überblick über den Forschungsstand zu selbstreguliertem Lernen in der Berufspädagogik).

### 2.5.2 Einordnung

Die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und die Selbstregulation kann dem selbstregulationsbezogenen Bereich zugeordnet werden. Merkmale wie „Interesse“ (BRAUN, SOELLNER & HANNOVER; KLIEME, ARTELT & STANAT), „sich selbstständig motivieren können“ (KRAMER), „Sorgfalt“ (EloQ; SCHAEFER & BRIEDIS) oder „Fähigkeit zur Selbststeuerung“ (GRÜNKORN & PFRIEM) beziehen sich auf genau diese Fähigkeiten.

### 2.5.3 Operationalisierung

Um die aktuell verfügbare Selbstkontrolle zu erfassen bieten sich die oben erwähnten Doppelaufgaben an. Zudem liegt ein validierter Fragebogen vor (State

Self-Control Capacity Scale – deutsche Version, *SSCCS-D*, BERTRAMS, UNGER & DICKHÄUSER, 2011). Die trait-Komponente der Selbstkontrolle lässt sich mit Hilfe der *Self-Control Scale* (TANGNEY, BAUMEISTER & BOONE, 2004) erfassen. Die Voraussetzungen für selbstreguliertes Lernen wurden in PISA mit Hilfe verschiedener Fragebögen erfasst. Zur Erfassung der Selbstbestimmung liegt beispielsweise der Fragebogen von PRENZEL et al. (1996, 1998) vor. Eine weitere Möglichkeit, die (negative Form der) Selbststeuerung zu erfassen, ist die Erfassung der Lageorientierung (BAUMANN & KUHL, 2005), wie dies z. B. im *HAKEMP* (Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv von KUHL) erfolgt. Dieses Merkmal kann als trait eingestuft werden.

## 2.6 Attributionsstil

### 2.6.1 Definition und Forschungsbefunde

Erfolg und Misserfolg, aber auch jedes sonstige Ereignis und Verhalten, kann auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt werden: Jedes Ereignis kann unterschiedlich attribuiert werden. WEINER (1971, zit. nach ZIEGLER und FINSTERWALD, 2008) klassifiziert die Ursachen und stellt fest, dass sie

- stabil oder instabil,
- external oder internal sowie
- global oder spezifisch gesucht werden können.

Diese Kategorien sind unabhängig voneinander. Die Attribution kann funktional oder dysfunktional im Hinblick auf den Selbstwert sein. Ein funktionaler Attributionsstil liegt vor, wenn positive Ereignisse, z. B. Erfolge, internal, stabil und global (also auf die Fähigkeit) und gleichzeitig negative Ereignisse, z. B. Misserfolge, external, instabil und spezifisch (also auf Pech) attribuiert werden. Menschen mit einem dysfunktionalen Attributionsstil attribuieren Erfolge external, instabil und spezifisch und Misserfolge internal, stabil und global. In Leistungssituationen entscheidet der Attributionsstil darüber, ob die Situation als Bedrohung oder Herausforderung erlebt wird (vgl. HANNOVER, KESSELS & SCHMIDTHALS, 2005). Attributionen hängen mit Schulleistungen zusammen – sie nehmen „eine Scharnierstellung zwischen (selbstbezogenen) Kognitionen und Handeln ein“ (ZIEGLER & FINSTERWALD, 2008, S. 421).

Der Attributionsstil kann verändert werden. Die Veränderung basiert auf eigenen Erfahrungen und auf den Attributionen von relevanten Bezugspersonen (z. B. Eltern oder Lehrkräfte). Durch die Veränderung des Attributionsstils verändern sich auch die Selbstwirksamkeit und die Schulleistungen (vgl. zusammenfassend ZIEGLER & FINSTERWALD, 2008).

### 2.6.2 Einordnung

Der Attributionsstil kann dem selbstregulatorischen Bereich zugeordnet werden. Umschreibungen wie „erfolgszuversichtlich und nicht misserfolgsorientiert sein“ (KRAMER), „Frustrationstoleranz bei Misserfolgen haben“ (RIPLINGER), „emotionale

Stabilität“ (BAMBECK), „Stressresistenz“ (BAMBECK) oder „Ärgerbewältigung“ (BAMBECK) beziehen sich letztlich auf den Attributionsstil.

### 2.6.3 Operationalisierung

Zur Erfassung des Attributionsstils liegen verschiedene Fragebögen vor, z. B. der *ASF* (Attributionsstil-Fragebogen), der in einer Version für Kinder und Jugendliche (*ASF-KJ*, STIENSMEIER-PELSTER, SCHÜRMANN, ECKERT & PELSTER, 1994) und Erwachsene (*ASF-E*, POPPE, STIENSMEIER-PELSTER & PELSTER, 2005) vorliegt.

## 3 Fazit und Ausblick

Wie dargestellt, ist das Konzept der Humankompetenz schwer zu fassen. Gemeint ist damit ein Konglomerat an diversen Fähigkeiten und Merkmalen, die sich einzeln z. T. recht gut operationalisieren lassen und in Hinblick auf ihren Zusammenhang zu Lern- und Arbeitsverhalten untersucht sind. Dieses Problem teilt die Humankompetenz mit anderen Kompetenzen: Auch bei der Fach- und der Sozialkompetenz ist unklar, aus wie vielen Facetten die jeweilige Kompetenz besteht. Allerdings werden beispielsweise in Lehrplänen (der allgemeinbildenden Schulen und partiell auch der beruflichen Bildung) die Fachkompetenzen über Bildungsstandards konkretisiert: So werden z. B. mathematische Kompetenzen operationalisiert über Angaben wie „mit Formeln zur Berechnung von Volumen und Oberflächeninhalt von Prismen umgehen, sie variieren und verstehen und auf zusammengesetzte Körper anwenden“ (Bildungsplan Realschule Baden-Württemberg, Klasse 8, S. 63). Zudem liegen für die Fachkompetenzen inzwischen für unterschiedliche Domänen empirisch gestützte Strukturmodellierungen vor (NICKOLAUS & SEEBER, im Druck). Da sich „Humankompetenz“ als Ganzes nicht ohne eine riesige Testbatterie operationalisieren lässt, kann das Konzept nicht als solches für die Forschung verwendet werden. Auch für die Förderung/Intervention ist die Annahme einer „großen Gesamtkompetenz“ problematisch: Die Förderung eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts wird sicher anders stattfinden müssen als die Förderung von Selbstkontrolle. Eine „ganzheitliche“ Förderung wird nicht erfolgen können (zum Problem des Ganzheitsgedanken kann auf HOLTZ und SCHÖLER, 1998, verwiesen werden, die u. a. schreiben: „[...] der Ganzheitsgedanke wird oft als Vorwand benutzt, die Unkenntnis über Zusammenhänge und Wechselwirkungen zu kaschieren“). Anstatt im Nebel zu stochern und alle möglichen Fähigkeiten gleichzeitig fördern/erforschen zu wollen, besteht jedoch wie gezeigt die Möglichkeit, einzelne Facetten genau zu bezeichnen, zu definieren, abzugrenzen und zu operationalisieren. Der vage Begriff der Humankompetenz lässt sich also problemlos durch genauere Bezeichnungen ersetzen.

Bei der Abgrenzung des Konstrukts von ähnlichen Konstrukten hat sich zudem gezeigt, dass es Konstrukte gibt, die ähnliches oder gleiches meinen. So ist z. B. anzunehmen, dass Humankompetenz letztlich ein Teil von Sozialkompetenz ist, nämlich der Teil, der sich noch nicht auf die Interaktion mit anderen Personen bezieht (in EULERS Worten: die Facetten, die sich auf die subjektive Welt eines der Handelnden beziehen). Auch zum Begriff „Schlüsselqualifikationen“ gibt es große Überschneidungen. Wenn Schlüsselqualifikationen wie von MAAG MERKI vorgeschla-

gen „inhaltsungebunden“ sind, kann ein Teil der Facetten der Humankompetenz zu den Schlüsselqualifikationen gezählt werden. Wie dargestellt kann beispielsweise Selbstkontrolle bereichsübergreifend wirksam werden – diese Facette könnte also als Schlüsselqualifikation bezeichnet werden. Facetten wie das Fähigkeitsselbstkonzept sind dagegen bereichsspezifisch. Die Spezifität der unter Humankompetenz zusammengefassten Merkmale fällt also sehr unterschiedlich aus – auch vor diesem Hintergrund muss man sich fragen, ob die Annahme einer gemeinsamen übergreifenden Humankompetenz sinnvoll ist.

Ein weiteres Problem mit dem Konzept der Humankompetenz ergibt sich, wenn die Stabilität der zur Humankompetenz gezählten Facetten betrachtet werden: Es gibt Facetten, von denen bekannt ist, dass sie von Rahmenbedingungen/vom Kontext abhängig sind. So ist z. B. das Fähigkeitsselbstkonzept wie schon beschrieben von der Referenzgruppe abhängig. Verfügt also jemand über Humankompetenz, wenn er glücklicherweise in einer schwachen Referenzgruppe unterrichtet wird und sich als „großen Fisch“ erleben kann? Bei Fähigkeiten wie der Selbstkontrolle oder Selbstaufmerksamkeit gibt es zwar eine etwas stabilere trait-Komponente – bei der Selbstkontrolle ist zudem bekannt, dass sie durch ständige Übung verändert werden kann –allerdings sind diese Komponenten auch stark situationsabhängig verfügbar. Die Trainierbarkeit – und damit die Instabilität/Veränderbarkeit – ist Voraussetzung für das Ziel der KMK, die Schüler/-innen in der Schule zu Humankompetenz zu führen. Da es bei sozialen Vergleichen immer auch „Verlierer/-innen“ geben wird, werden sich nicht alle Schüler/-innen als „große Fische“ erleben können – haben die „kleinen Fische“ dann keine Humankompetenz erworben? Bei der Selbstkontrolle liegen Befunde vor, denen zufolge die Fähigkeit durch Training gesteigert werden kann, dies gilt auch für funktionale Attributionsmuster. Macht es Sinn, situationsabhängig und situationsübergreifend verfügbare Merkmale unter das selbe Konstrukt zu fassen?

„Humankompetenz“ ist bislang ein wenig untersuchtes Konstrukt – obwohl es, wie die Fachkompetenz auch – von der KMK als ein in der Schule anzustrebendes Ziel aufgeführt ist. Viele Forschungsfragen sind in diesem Zusammenhang denkbar: Eine zentrale Aufgabe wäre, die Annahme eines übergreifenden Konstrukts und die Abgrenzung von Sozialkompetenz empirisch zu prüfen. Weiterhin wäre beispielsweise zu klären, ob die instabileren Facetten wie z. B. der Selbstwert oder das Fähigkeitsselbstkonzept im Laufe der Schulzeit stabiler werden, indem die Fächer/Bereiche, in denen die sozialen Vergleiche negativ ausfallen als unwichtig eingeschätzt werden und deswegen den Selbstwert auf Dauer nicht negativ beeinflussen. Dadurch würden diese Merkmale gewissermaßen kontextunabhängig und stabiler werden. Weiterhin wäre zu klären, welche der trainierbaren Facetten in der Schule bzw. der betrieblichen Ausbildung oder auch im Arbeitsumfeld tatsächlich trainiert werden: Wird die Selbstkontrolle gefördert durch die Pflicht, Hausaufgaben zu machen oder durch die Verantwortungsübernahme im Arbeitskontext? Kann die Selbstwirksamkeit durch schulische/betriebliche und möglicherweise auch außerunterrichtliche/außerbetriebliche Veranstaltungen (in der Schule z. B. Schulfach Glück, Stand auf dem Weihnachtsmarkt, Ausflüge, Schullandheim, Projekttag usw., im betrieblichen Kontext z. B. Verantwortungsübernahme, Mitarbeit in Arbeitsgruppen, Engagement im Personalrat usw.) positiv beeinflusst werden bzw. welche Facetten von Humankompetenz werden damit gefördert? Und letztlich ist auch zu klären,

welches „Niveau“ am Ende der Schulzeit realistisch erwartbar ist. Viele weitere offene Fragen sind denkbar.

Definitionen sind nie wahr oder falsch – sie sollten zweckmäßig sein. Genau dieser Punkt muss beim Konstrukt „Humankompetenz“, „Personale Kompetenz“ oder „Selbstkompetenz“ angezweifelt werden. Insbesondere die Annahme einer übergeordneten „Gesamtkompetenz“ erscheint weder für die Forschung noch für die Praxis tauglich zu sein. Einzelne Facetten daraus erweisen sich jedoch durchaus als zweckmäßig. Damit die Beschäftigung mit Humankompetenz in Forschung und Förderung aussichtsreich möglich ist, muss zwingend eine Beschränkung auf einzelne Facetten erfolgen. Für eine Reihe von Facetten liegen bereits Operationalisierungen vor, es wäre begrüßenswert, wenn diese Ansätze vermehrt Beachtung erhalten und das Konstrukt bzw. einzelne Facetten davon präziser gefasst würden.

#### 4 Literatur

- Abele, S. (2013). *Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Unveröffentlichte Dissertation, Uni Stuttgart.
- Bambeck, J. J. (2003). Bambeck-Competence-Instrument (BCI, Version 2). In J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. 3–22). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Baumann, N. & Kuhl, J. (2005). Selbstregulation und Selbstkontrolle. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 362–373). Göttingen: Hogrefe.
- Baumeister, R. F., Gailliot, M., DeWall, N. & Oaten, M. (2006). Self-regulation and personality: How interventions increase regulatory success, and how depletion moderates the effects of traits on behavior. *Journal of Personality, 74*, 1773–1801.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science, 16*, 351–355.
- Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K., Weiß, M. (Hrsg.) (2003), *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Verfügbar unter [http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E\\_Vertief\\_Zusammenfassung.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA-E_Vertief_Zusammenfassung.pdf) [6.3.13].
- Bertrams, A., Englert, C. & Dickhäuser, O. (2010). Self-control strength in the relation between trait test anxiety and state anxiety. *Journal of Research in Personality, 44*, 738–741.
- Bertrams, A., Unger, A. & Dickhäuser, O. (2011). Momentan verfügbare Selbstkontrollkraft – Vorstellung eines Messinstruments und erste Befunde aus pädagogisch-psychologischen Kontexten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 25*, 185–196.
- Billmann-Mahecha, E. & Tiedemann, J. (2006). Übergangsempfehlungen als kritisches Lebensereignis: Migration, Übergangsempfehlung und Fähigkeitsselbstkonzept. In A. Schröder-Lenzen (Hrsg.), *Risikofaktoren kindlicher Entwicklung – Migration, Leistungsangst und Schulübergang* (S. 193–207). Wiesbaden: VS.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica, 54*, 30–42.
- Braun, E., Soellner, R. & Hannover, B. (2006). Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation. In Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Qualitätsentwicklung an Hochschulen. Erfahrungen und Lehren aus 10 Jahren Evaluation*. Bonn: Beiträge zur Hochschulpolitik.

- Czycholl, R. (2001). Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung* (S. 170–186). Baltmannsweiler: Schneider.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination perspective. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deusinger, I. M. (1986). *Frankfurter Selbstkonzeptskalen (FSKN)*. Göttingen: Hogrefe.
- Dickhäuser, O. (2006). Fähigkeitsselbstkonzepte. Entstehung, Auswirkung, Förderung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 5–8.
- Duval, S. & Wicklund, R. (1972). *A theory of objective self awareness*. New York: Academic Press.
- Duval, S., Wicklund, R. & Fine, R. (1972). Avoidance of objective self-awareness under conditions of high and low intra-self discrepancy. In S. Duval & R. Wicklund (Hrsg.), *A theory of objective self awareness*. (S. 15–28). New York: Academic Press
- Englert, C. & Bertrams, A. (2012). *Wie Angst sportliche Leistung beeinträchtigt – und was man dagegen tun kann: Das Kraftspeichermodell der Selbstkontrolle im Sportkontext*. Verfügbar unter <http://de.in-mind.org/content/wie-angst-sportliche-leistung-beeintraechtigt> [15.3.13].
- Erpenbeck, J. & von Rosenstiel, L. (2003). Einführung. In: J. Erpenbeck & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. XVII–XXII). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Euler, D. (1997). Sozialkompetenz – eine „Ungefährqualifikation“ oder Kernelement einer zukunftsorientierten Bildung? In G. Drees & F. Ilse (Hrsg.), *Arbeit und Lernen 2000. Herausforderung an die Didaktik* (S. 105–131). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (2012). Von der programmatischen Formel zum didaktischen Konzept: Sozialkompetenzen präzisieren, fördern und beurteilen. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten* (S. 183–197). Linz: Trauner.
- Federoff, N. A. & Harvey, J. H. (1976). Focus of attention, self-esteem, and the attribution of causality. *Journal of research in personality*, 10, 336–345.
- Fenigstein, A., Scheier, M. F. & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522–527.
- Filipp, S.-H. & Mayer, A.-M. (2005). Selbst und Selbstkonzept. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 571–576). Göttingen: Hogrefe.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ: die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gonon, P. (1996). Schlüsselqualifikationen aus kontroverser Sicht: eine Einleitung. In P. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 9–13). Aarau: Sauerländer.
- Grünkorn, D. & Pfriem, P. (k. J.). *Klärung schulpädagogischer Begriffe aus der Sicht Arbeitslehredidaktik*. Verfügbar unter [http://www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/uploads/media/Kompetenzen\\_aus\\_Sicht\\_der\\_AL-Did.doc](http://www.arbeitslehre.uni-wuerzburg.de/uploads/media/Kompetenzen_aus_Sicht_der_AL-Did.doc) [letzter Zugriff am 8.10.12]
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C. & Chatzisarantis, N. L. D. (2010). *Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis*. Verfügbar unter [http://www.psychology.nottingham.ac.uk/staff/msh/pdfs/MSHagger\\_Ego\\_Depletion.pdf](http://www.psychology.nottingham.ac.uk/staff/msh/pdfs/MSHagger_Ego_Depletion.pdf) [letzter Zugriff am 22.5.13]
- Hannover, B., Kessels, U. & Schmidhals, K. (2005). Pädagogische Psychologie. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 546–555). Göttingen: Hogrefe.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2006). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung*. Verfügbar unter [www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb\\_43201.pdf](http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_43201.pdf) [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Holtz, K. L. & Schöler, H. (1998). Carl L. Auer & Ernst A. Dölle: Verständnisse und Mißverständnisse über Grundannahmen sonderpädagogischer Theoriebildung. Ein Briefwechsel.

- In M. Greisbach, U. Kullik & E. Souvignier (Hrsg.), *Von der Lernbehindertenpädagogik zur Praxis der schulischen Lernförderung* (S. 141–163). Lengerich: Pabst.
- Jack, M. (2007). *Fragebogen zur Erfassung von Ressourcen und Selbstmanagementfähigkeiten (FERUS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2005). Selbstwirksamkeit. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 438–445). Göttingen: Hogrefe.
- Job, V., Dweck, C. & Walton, G. (2010). *Ego Depletion – Is it all in your head? Implicit theories about willpower affect self-regulation*. Verfügbar unter [http://www.stanford.edu/~gwalton/home/Publications\\_files/Job,%20Dweck,%20%26%20Walton,%202010.pdf](http://www.stanford.edu/~gwalton/home/Publications_files/Job,%20Dweck,%20%26%20Walton,%202010.pdf) [letzter Zugriff am 15.3.13].
- Kanning, U. W. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kauffeld, S. (2002). Das Kasseler Kompetenz Raster (KKR) – ein Beitrag zur Kompetenzmessung. In U. Clement & R. Arnold (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (S. 131–151). Opladen: Lese & Budrich.
- Kersting, M. (2005). Zur Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen in der Arbeits- und Organisationspsychologie. In H. Weber & T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 535–545). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E., Artelt, C. & Stanat, P. (2001). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Weinheim: Beltz.
- KMK (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_09\\_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-Rlpl-Berufsschule.pdf) [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Köller, O., Trautwein, U., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2006). Zum Zusammenspiel von schulischer Leistung, Selbstkonzept und Interesse in der gymnasialen Oberstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20, 27–39.
- Kramer, K. (2003). *Entwicklung eines Lerndiagnose-Monitorings für Lehrkräfte. Zwischenergebnisse eines Arbeitsprozesses zur Weiterentwicklung der eigenen Diagnosekompetenz von Lehrkräften im BLK-Projekt Lebenslanges Lernen (Grundschule)*. Verfügbar unter [www.blk-III.de/III/laender/ZWB02/SH01\\_02.pdf](http://www.blk-III.de/III/laender/ZWB02/SH01_02.pdf) [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Krampen, G. (1991). *Fragebogen zu Kompetenz- und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Lindemann, H.-J. & Tippelt, R. (1999). *Competencias Claves y Capacidades Profesionales Básicas. Ausgewählte Aspekte und Grundlagen*. Verfügbar unter <http://www.halinco.de/html/docde/LIND-Tipp-vs-D-0601.pdf> [letzter Zugriff am 23.10.2012]
- Maag Merki, K. (2009). Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Lacher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Weinheim: Beltz.
- Marsh, H. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129–149.
- Marsh, H. (2005). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, 119–127.
- Marsh, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Baumert, J. & Köller, O. (2007). The Big-Fish-Little-Pond-Effect: Persistent negative effects of selective high schools on self-concept after graduation. *American Educational Research Journal*, 44, 631–669.
- Moschner, B. & Dickhäuser, O. (2006). Selbstkonzept. In D. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 685–692). Weinheim: PVU.

- Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126, 247–259.
- Müller, K. (2008). *Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib*. Bonn: BiBB
- Nickolaus, R. (2011). Die Erfassung fachlicher Kompetenzen und ihre Entwicklungen in der beruflichen Bildung – Forschungsstand und Perspektiven. In O. Zlatkin-Troitschanskaja (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven* (S. 331–351). Opladen: VS.
- Nickolaus, R. & Seeber, S. (im Druck). Berufliche Kompetenzen: Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch berufs-pädagogische Diagnostik* (S. 155–182). Weinheim: Beltz.
- Nickolaus, R., Mokhonko, S. & Windaus, A. (2012). *Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Förderprogramms „Schülerinnen forschen – Einblicke in Naturwissenschaft und Technik“*. Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript
- Poppe, P., Stiensmeier-Pelster, J. & Pelster, A. (2005). Attributionsstilfragebogen für Erwachsene (ASF-E). Göttingen: Hogrefe.
- Prandini, M. (2001). *Persönlichkeitserziehung und Persönlichkeitsbildung von Jugendlichen. Ein Rahmenmodell zur Förderung von Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz*. Paderborn: Eusl.
- Prenzel, M., Kirsten, A., Dengler, P., Ettl, R. & Beer, T. (1996). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung. *Beiheft 13 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 108–127.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Kramer, K. (1998). Lernmotivation im kaufmännischen Unterricht: Die Sicht von Auszubildenden und Lehrkräften. *Beiheft 14 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 169–187.
- Projekt ELoQ. (Handlungs-)Kompetenzen. Verfügbar unter <http://www.projekt-elq.de/didaktische-szenarien/didaktische-szenarien/handlungs-kompetenzen> [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen (FEES 3–4)*. Göttingen: Hogrefe.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1–2)*. Göttingen: Hogrefe.
- Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?“* (S. 16–35). Hamburg: Feldhaus.
- Rheinberg, F. & Enstrup, B. (1977). Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 9, 171–180.
- Ripplinger, J. (K. J.). *Lernziel Sozialkompetenz. Wie Schulen soziales Lernen systematisch fördern können*. Verfügbar unter [http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Broschuere\\_Mehrwert\\_Lernziel%20Sozialkompetenz.pdf](http://www.bildung-staerkt-menschen.de/service/downloads/Sonstiges/Broschuere_Mehrwert_Lernziel%20Sozialkompetenz.pdf) [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Rosenberg, M. J. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. In Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme (Hrsg.), *The INES Compendium. Contributions from the INES Networks and Working Groups* (S. 61–73). Verfügbar unter [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD\\_GA4.pdf#page=69](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/OECD_GA4.pdf#page=69) [letzter Zugriff am 23.10.12].
- Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*.

- Verfügbar unter [www.bmbf.de/pub/his\\_projektbericht\\_08\\_04.pdf](http://www.bmbf.de/pub/his_projektbericht_08_04.pdf) [letzter Zugriff am 8.10.12].
- Scheier, M. F., Buss, A. H. & Buss, D. M. (1978). Self-consciousness, self-report of aggressiveness, and aggression. *Journal of research in personality*, 12, 133–140.
- Scheiten, A. (1997). Aspekte des Bildungsauftrages der Berufsschule: Ein Beitrag zu einer modernen Theorie der Berufsschule. *Pädagogische Rundschau*, 51, 601–615.
- Schöne, C., Dickhäuser, O., Spinath, B. & Stiensmeier-Pelster, J. (2012). *Skala zur Erfassung des schulischen Selbstkonzepts (SESSKO)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schütz, A. & Selin, I. (2006). *Multidimensionale Selbstwertskala (MSWS)*. Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J. & Schöne, C. (2008). Fähigkeitsselbstkonzept. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 62–73). Göttingen: Hogrefe.
- Stiensmeier-Pelster, J., Schürmann, M., Eckert, C. & Pelster, A. (1994) Attributionsstil-Fragebogen für Kinder und Jugendliche (ASF-KJ). Göttingen: Hogrefe.
- Tangney, J., Baumeister, R. & Boone, A. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 272–324.
- Tenberg, R. (2008). Lernstrategien von Auszubildenden: Der komplexe Schlüssel zum selbstregulierten Lernen. In R. Nickolaus & H. Schanz (Hrsg.), *Didaktik der gewerblich-technischen Berufsbildung* (S. 61–85). Baltmannsweiler: Schneider.
- Treutlein, A. & Schöler, H. (2009). Zum Einfluss der schulischen Lernumwelt auf die Schulleistung. In J. Roos & H. Schöler (Hrsg.), *Schriftspracherwerb in der Grundschule – Längsschnittanalyse zweier Kohorten über die Grundschulzeit* (S. 109–144). Wiesbaden: VS.
- von Georgi, R. & Beckmann, D. (2004). *Selbstkonzept-Inventar (SKI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.
- Ziegler, A. & Finsterwald, M. (2008), Attributionstraining. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 416–427). Göttingen: Hogrefe.

Anschrift der Autorin: Anke Treutlein, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Geschwister-Scholl-Str. 24D, 70174 Stuttgart, [Anke.treutlein@bwt.uni-stuttgart.de](mailto:Anke.treutlein@bwt.uni-stuttgart.de)