Überfachliche Kompetenzen

Schriftenreihe zu «Bildungssystem und Humanentwicklung»

Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

Katharina Maag Merki
Patricia Schuler
(Hrsg.)

Universität Zürich
Pädagogisches Institut Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend

FS&S
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung

FOKUS

Priska Sieber

Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? 4

Christine Bieri und Esther Forrer

Politische Kompetenzen junger Erwachsener in der Schweiz 33

Katharina Maag Merki

Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation 56

EXTRA

Patricia Schuler

Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) 80

Überfachliche Kompetenzen
Schriftenreihe zu „Bildungssystem und Humanentwicklung": Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung/Maag Merki, K. & Schuler, P. (Hrsg.) – Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich, 2003

ISBN-Nummer 3-905651-01-7

Nachdruck nur mit Genehmigung des Forschungsbereiches Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich

Verlag
Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S)
Pädagogisches Institut, Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend, Universität Zürich, Scheuchzerstrasse 21, 8006 Zürich

Tel 01 634 45 69, Fax 01 634 43 65

Layout
Goetz Desktop GmbH, Ifangstrasse 1, 8153 Rümlang

Druck
Kaspar Schnelldruck AG, Birkenweg 2, 8304 Wallisellen

Liebe Leserin, lieber Leser

In dieser zweiten Ausgabe der Reihe „Berichte aus dem Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S)“ wird ein aktuelles Thema der empirischen Bildungsforschung aufgenommen, welches nicht nur im nationalen Kontext, sondern auch aus internationaler Perspektive sehr bedeutsam ist: Überfachliche Kompetenzen. Ein hohes Ausmass an überfachlichen Kompetenzen erhöht die Wahrscheinlichkeit, Anforderungen in der Schule, im Beruf oder im Privatleben erfolgreich zu bewältigen. Überfachliche Kompetenzen sind, wie Analysen von kantonalen und interkantonalen Volksschullehrplänen zeigen, wichtige Ziele der schulischen Bildung.

Der vorliegende Band bearbeitet unter der Rubrik „Fokus“ das Thema der überfachlichen Kompetenzen aus drei verschiedenen Perspektiven. Im Artikel von Priska Sieber „Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? Eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Stelleninseraten“ wird der Frage nachgegangen, ob und welche Schlüsselqualifikationen aufgrund von Stelleninseraten für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe gefordert werden. Ziel ist es, eine allfällige Diskrepanz zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation für die Berufsbildung aufgreifen zu können. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist in den 70er-Jahren von Mertens im Bereich der Berufsbildung entwickelt worden und kann als „Vorläufer“ des Konzeptes der überfachlichen Kompetenzen verstanden werden.

Im Artikel von Christine Bieri und Esther Forrer „Politische Kompetenzen und politisches Wissen junger Erwachsener in der Schweiz“ werden Ergebnisse der nationalen Studie YAS (Young Adult Survey) der „Jugend- und Rekrutenbefragungen ch-x“ präsentiert, die im FS&S durchgeführt wurde. In dieser Studie werden bei knapp 25‘000 jungen Erwachsenen innerhalb und ausserhalb der Rekrutenschule verschiedenste überfachliche Kompetenzen erfasst. Die Autorinnen gehen folgenden Forschungsfragen nach: a) In welchem Ausmass verfügen die jungen Erwachsenen über politische Kompetenzen? Zeigen sich Unterschiede im Vergleich zu einer Untersuchung zu politischen Kompetenzen junger Erwachsener aus dem Jahre 1988? b) Unterscheiden sich junge Erwachsene hinsichtlich ihrer politischen Kompetenzen nach Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Sprachregion? c) Inwiefern tragen spezifisch ausgewählte überfachlichen Kompetenzen – neben den individuellen Merkmalen Ausbildungshintergrund, Sprachregion, Geschlecht, Geburtsjahr und Nationalität – zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses bei?

Neben der Erfassung von überfachlichen Kompetenzen stellt sich die Frage, ob und in welchem Ausmass diese im schulischen Kontext gefördert und somit als Indikatoren zur Erfassung der Qualität von Bildungssystemen berücksichtigt werden können. Im Artikel von Katharina Maag Merki „Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation“ werden Antworten auf diese Frage gesucht. Dabei entwickelt die Autorin in einem ersten Schritt auf theoretischer Ebene ein Evaluationskonzept, welches im Rahmen einer Evaluationsstudie bei Mittelschulen im Kanton Zürich umgesetzt wird. In einem zweiten Schritt werden erste Ergebnisse dieser Evaluationsstudie diskutiert.

Ergänzend zu diesen drei Artikeln zum Themenbereich „Überfachliche Kompetenzen“ stellt Patricia Schuler unter dem Titel „Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)“ in der Rubrik „Extra“ eine ebenfalls im FS&S durchgeführte Studie vor. Diese Studie hat zum Ziel, die an einem Oberstufenschulhaus in der Stadt Zürich organisierten HSK-Kurse zu evaluieren. Diese Kurse werden in manchen Schweizer Volksschulen zur Förderung der Sprachkompetenzen und Integration fremdsprachiger Schüler/innen angeboten. Sie werden von einer Lehrperson in der betreffenden Herkunftssprache geleitet. Die im entsprechenden Oberstufenschulhaus durchgeführten Kurse weichen insofern vom üblichen Muster ab, als diese Kurse als Schulentwicklungsprojekt nicht nur für ausländische, sondern auch für schweizerische Kinder angeboten werden mit dem Ziel, die Integration im gesamten Schulhaus zu fördern.

Katharina Maag Merki

Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt?[1]

Eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Stelleninseraten

Priska Sieber

In der beruflichen Qualifikationsdebatte sind Schlüsselqualifikationen zum Schlagwort geworden. In den Berufsbildungsreglementen der Schweiz haben sie jedoch nur begrenzt einen Niederschlag gefunden. Die vorliegende Untersuchung stellt nun die Frage, ob und welche Schlüsselqualifikationen derzeit aufgrund von Stelleninseraten für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe gefordert werden. Ziel ist es, eine allfällige Diskrepanz zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation für die Berufsbildung aufgreifen zu können.

Die theoretischen Betrachtungen von Schlüsselqualifikationskonzepten machen deutlich, dass nach über 20-jähriger Auseinandersetzung mit Schlüsselqualifikationen weder ein einheitliches Konzept noch eine konsistente Systematisierung von Schlüsselqualifikationen vorliegt. Einigkeit besteht lediglich darüber, dass Schlüsselqualifikationen über lange Zeit verwertbar sowie funktions- und berufsübergreifend sind.

Die qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von 680 Stelleninseraten zeigt, dass Schlüsselqualifikationen für den beruflichen Alltag sowohl in kaufmännischen als auch in maschinenindustriellen Berufen gefordert werden. Für Lehrabgänger/innen stehen neben Selbstständigkeit, Fachkompetenz und Belastbarkeit u.a. Schlüsselqualifikationen der Zusammenarbeit und Flexibilität im Vordergrund. Damit verweist die vorliegende Untersuchung auf eine gewisse Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation, welche von der Berufsbildung dringend angegangen werden müsste.

1 Einleitung

Die Vorstellung, dass sogenannte Schlüsselqualifikationen den Schlüssel zum Arbeitsmarkt der Zukunft bilden, entstand in den 70-er Jahren. Auf dem Hintergrund einer sich immer rasanter wandelnden (Arbeits-)Welt wurde die Forderung nach flexiblen und mobilen Menschen laut, die jederzeit auf neue Anforderungen reagieren und sich anpassen können.

Neue Anforderungen an die Berufstätigen erfordern Innovationen in der (beruflichen) Aus- und Weiterbildung.

Tatsächlich ist für den Übergang ins 21. Jahrhundert der Umstand charakteristisch, dass mehrere tiefgreifende Veränderungen zur gleichen Zeit, auf verschiedenen Ebenen und miteinander wechselseitig verbunden vor sich gehen. So implizieren etwa der technologische Wandel, die Zunahme an verfügbaren Wissensbeständen und der

[1] *Dieser Beitrag ist eine gekürzte Fassung einer 1998/1999 an der Universität Zürich durchgeführten Studie (vgl. Sieber, 1999). Entsprechend fehlt die aktuelle Diskussion bezüglich Innovationen in der Berufsbildung.*

ganzheitliche Aufgabenzuschnitt der Arbeitsplätze verschiedene neue Anforderungen an die Berufstätigen. Damit die künftigen Arbeitnehmenden diesen Anforderungen gewachsen sind, werden in der (beruflichen) Aus- und Weiterbildung Innovationen erforderlich, wie sie u.a. im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren Ausdruck finden (vgl. Meyer & Uhe, 1990).

In der Schweiz hat das Konzept der Schlüsselqualifikationen nur begrenzt Eingang in die Berufsbildung gefunden.

Nach über zwanzigjähriger Diskussion des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen sieht die Bilanz im Bereich der Berufsbildung insbesondere für die Schweiz jedoch ernüchternd aus. Zwar stellt Goetze (1996) fest, dass die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen heute in fast allen Bereichen der Berufsbildung gefordert wird. Eine Analyse der eidgenössisch gültigen Berufsbildungs- und Lehrabschlussreglemente zeigt jedoch, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen hauptsächlich in den Ordnungsmitteln der Berufe im Gesundheitswesen ihren Niederschlag gefunden hat (vgl. Maag Merki, 1998). Es werden zwar in allen Reglementen fachübergreifende Lehrziele formuliert, doch diese haben gegenüber den fachspezifischen eher marginale Bedeutung und entsprechen in den meisten Fällen den klassischen Arbeitstugenden (Ordnung, Disziplin, Durchhaltevermögen, Pünktlichkeit etc.). Grundsätzlich hätten die einzelnen Kantone und Ausbildungsstätten zwar die Möglichkeit, zusätzliche Lehrziele wie z.B. die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen zu formulieren (vgl. ebd.). Dabei stellen jedoch die eidgenössisch gültigen Reglemente einen entscheidenden Hemmfaktor dar. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in der Schweiz das Konzept der Schlüsselqualifikationen trotz unbestrittener Relevanz nur begrenzt Eingang in die Berufsbildung gefunden hat.

Die vorliegende Studie fragt nach dem Niederschlag des diagnostizierten epochalen Wandels in den Anforderungsprofilen für den Berufsalltag.

Nun stellt sich die Frage, wie sich der diagnostizierte epochale Wandel bereits heute in den Anforderungsprofilen für den Berufsalltag niederschlägt. Diese Frage soll in der vorliegenden Studie aufgrund einer empirischen Untersuchung beantwortet werden.

In der Schweiz absolvierten im Schuljahr 1996/1997 163'478 eine Berufslehre, davon 43'968 in der Berufsart „Maschinenindustrie"[2] und 44'683 in der Berufsart „Büro", womit über 50% aller Berufslehren in diesen beiden Berufsgruppen angesiedelt sind (vgl. Bundesamt für Statistik, 1997). Entsprechende Zahlenverhältnisse präsentieren sich auch für den Kanton Zürich (vgl. Zürcher Daten Service, 1997 und Tabelle 1).

Tabelle 1: Lehrverträge im Schuljahr 1996/1997

Berufsart	Schweiz		Kanton Zürich	
Berufsart „Büro"	44'683	(27%)	6'173	(25%)
Berufsart „Maschinenindustrie"	43'968	(27%)	6'701	(27%)
andere Berufsarten	74'827	(46%)	12'098	(48%)
Total der Lehrverträge	163'478	(100%)	24'972	(100%)

[2] *Zur Berufsgruppe maschinenindustrieller Berufe gehören Metall-, Maschinen- und Elektroberufe (vgl. Berufsreportagen AG, 1997).*

Aufgrund der grossen Bedeutung von Berufslehren in den Berufsarten „Büro“ und „Maschinenindustrie“ wird das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie eingeschränkt. Folgende Fragestellung steht im Mittelpunkt:

Welche Schlüsselqualifikationen werden derzeit im Wirtschaftsraum Zürich, aufgrund von Stelleninseraten in der Tagespresse, für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe gefordert?

Stellt sich nämlich heraus, dass bereits heute in Stellenausschreibungen überwiegend Schlüsselqualifikationen gefordert werden, so entsteht eine Diskrepanz zwischen der Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation (vgl. Alex, 1979), welche es mit Dringlichkeit anzugehen gälte[3].

2 Das Konzept der Schlüsselqualifikationen

Es gibt keine allgemein akzeptierte Definitionsgrundlage für den Begriff „Schlüsselqualifikationen“.

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ ist eine formale Bezeichnung, die als solche inhaltsleer ist und zu dem keine allgemein akzeptierte Definitionsgrundlage existiert. Nach Dörig (1994) dient der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ v.a. als Vehikel verschiedener Wünsche und Ansprüche von Akteuren der Bildungslandschaft und bietet für die Ratlosigkeit angesichts der dynamischen Entwicklungen und der daraus entstehenden Problemen eine spezifische und individuell konzipierbare Lösung.

Sammelbegriff für Kompetenzen im Zusammenhang mit der Reaktion auf unvorhersehbare Anforderungen

Entsprechend vielfältig sind die in der Literatur zu findenden Definitionen des Begriffs „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Wilsdorf, 1991 und Beck, 1995, welche einige Definitionen gesammelt haben). Bereits 1990 ergab eine Analyse von verschiedenen Veröffentlichungen 300 Umschreibungen von Schlüsselqualifikationen (vgl. Gerdsmeier, 1990). Dennoch gibt es eine Kernaussage, welche die meisten Begriffsdefinitionen teilen: *„Schlüsselqualifikationen“ ist ein Sammelbegriff für diejenigen Kompetenzen, die es braucht, um auf unvorhersehbare Anforderungen und neue bzw. veränderte Situationen kompetent und sachgemäss reagieren zu können.* Bereits hier wird klar, dass grundsätzlich eine Unzahl von Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen angesehen werden können.

Schlüsselqualifikationen sind über relativ lange Zeit verwertbare funktions- und berufsübergreifende Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen.

Schlüsselqualifikationen beziehen sich nicht nur auf berufliche Qualifikationen. Sie sollen auch der allgemeinen Lebensbewältigung dienen[4] (vgl. Klafki, 1998). Wohl wegen ihres Entstehungskontextes in der Arbeitsmarktforschung werden sie v.a. in Bezug auf die Arbeitswelt thematisiert. In diesem, für die vorliegende Arbeit zentralen Kontext *werden Schlüsselqualifikationen als über relativ lange Zeit verwertbare funktions- und berufsübergreifende Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Lösen beruflicher Probleme verstanden. Qualifikationsziel ist die berufliche Flexibilität*

---

[3] *Auch wenn in der vorliegenden Studie in erster Linie die Nachfrageseite des Arbeitsmarktes beleuchtet wird, muss davor gewarnt werden, die Qualifikationsdebatte als eine funktionalistische Verkürzung oder als eine Instrumentalisierung zu verstehen. (Berufs-)Bildung darf nicht nur als Vorbereitung auf Arbeitsmarkterfordernisse verstanden werden (vgl. u.a. Feldhoff, Jacke & Simoleit, 1995).*

[4] *Einige Schlüsselqualifikationskonzepte verweisen gar den Arbeitsmarkt in eine marginale Position, so etwa das Konzept der gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen von Negt (1997) oder das Konzept der Schlüsselqualifikationen zur Lösung von Schlüsselproblemen von Klafki (1994).*

und Mobilität (vgl. Wilsdorf, 1991). Hier wird bereits klar, dass für unterschiedliche Tätigkeitsbereiche resp. Berufsgruppen eine Vielzahl möglicher, einzelner Begriffselemente relevant sein können. Dennoch sind in den vergangenen Jahrzehnten einige allgemeine Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes entstanden. Sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Begründung, ihrem Differenziertheitsgrad und der Ausarbeitungstiefe von möglichen Systematisierungen von Schlüsselqualifikationen. Die wichtigsten theoretisch gestützten und empirischen Ansätze werden im Folgenden auf ihrem legitimatorischen Hintergrund kurz vorgestellt.

2.1 Theoretisch gestützte Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes

Im Zusammenhang mit berufsbildnerischen Qualifikationen lassen sich theoretisch gestützte Schlüsselqualifikationskonzepte grundsätzlich nach drei unterschiedliche Perspektiven gruppieren.

Arbeitsmarktpolitischer Ansatz – Das Argument der mangelnden Prognostizierbarkeit konkreter Anforderungen

Der arbeitsmarktpolitische Ansatz des Schlüsselqualifikationskonzeptes geht davon aus, dass die Bildungsplanung in einer Zeit des rasanten Wandels kaum mehr auf verlässliche Befunde der Qualifikationsforschung sowie der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zurückgreifen könne, da die auf dieser Forschung aufbauende Prognostik mit erheblichen Mängeln behaftet sei. Nicht mehr die aktuellen oder kurzfristig erwarteten betrieblichen Anforderungen sollen die entscheidenden Leitlinien für die Berufsbildung abgeben, sondern die Anpassungsfähigkeit an nicht Prognostizierbares selbst muss zum Angelpunkt bildungsplanerischer Entscheide gemacht werden (vgl. Mertens, 1974). Es interessiert der Mensch als flexible, möglichst vielfältig einsetzbare Arbeitskraft. Doch auch nach 20-jähriger Theoriebildung und Forschung ist die empirische Überprüfung der Frage, ob Schlüsselqualifikationen eine antizipative Bildung gewährleisten, nicht gelungen (vgl. Dörig, 1994). Dennoch hat der im arbeitsmarktpolitischen Ansatz begründete Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ eine breite Rezeption gefunden und sich in weiteren Ansätzen niedergeschlagen.

Berufspädagogische Ansätze – Begründung im veränderten Beschäftigungssystem

In *berufspädagogischen Ansätzen* des Schlüsselqualifikationskonzeptes wird der Aspekt der mangelnden Prognostizierbarkeit von beruflichen Anforderungen nicht mehr betont. Hier werden neuartige Veränderungen und Entwicklungen im Beschäftigungssystem zum Anlass genommen, die berufliche Aus- und Weiterbildung an einem Konzept der Schlüsselqualifikationen zu orientieren. Auf dieser Grundlage wurden verschiedene Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes für die berufliche Aus- und Weiterbildung formuliert (vgl. u.a. Bunk, 1981, 1982). Doch durch die alleinige Orientierung an den Arbeitsqualifikationen werden in den berufspädagogischen Ansätzen eine Fülle von Fähigkeiten, Kenntnissen und Bereitschaften gefordert, ohne die psychologischen Möglichkeiten und Grenzen des einzelnen Menschen im Sinne der Ausbildungsqualifikationen und der betrieblichen Restriktionen und Gestaltungsmöglichkeiten genauer zu reflektieren.

Individuumsorientierte Ansätze – Pädagogische Begründung aus der Perspektive des Individuums

Hier setzen die individuumsorientierten Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes einen Akzent. Sie anerkennen zwar die Qualifizierung für den Arbeitsmarkt als zentrale Funktion der beruflichen Bildung, warnen jedoch davor, die Anforderungen des Beschäftigungssystems ohne Vermittlung über ein Bildungs- bzw. Persönlichkeitskonzept zu Zielen und Aufgaben des Bildungssystems zu machen. Für eine zukunftsorientierte Berufsbildung müssen vielmehr zwei Aspekte in den Vordergrund rücken.

Einerseits muss die durch die Wissenschaftsorientierung erschlossene berufsbildungspolitische Zielsetzung einer Verbindung von Berufs- und Allgemeinbildung im Auge behalten werden und anderseits soll die Handlungsorientierung – mit welcher sich die Schlüsselqualifikationen vorrangig legitimieren – im Mittelpunkt stehen. Neben Calchera und Weber (1992) hat Reetz (1990) einen vieldiskutierten individuumsorientierten Ansatz des Schlüsselqualifikationskonzeptes vorgelegt. Im Gegensatz zu Ersteren legt er eine Taxonomie von Schlüsselqualifikationen vor. Reetz formuliert auf der Basis der Rothschen Persönlichkeitstheorie (vgl. Roth, 1966, 1971), in deren Mittelpunkt die menschliche Handlungsfähigkeit steht, eine theoretisch begründete und konzeptionell geschlossene Systematisierung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Systematisierung von Schlüsselqualifikationen nach Reetz (1990)

Dimensionen der Handlungsfähigkeit	Beschreibung resp. Beispiele von Schlüsselqualifikationen
1. Selbstkompetenz[5] persönlich-charakterliche Grundfähigkeiten	Einstellungen, normative Orientierungen, Haltungen, charakterliche Eigenschaften wie z.B. Ausdauer, Aktivität, Initiative, Lernbereitschaft
2. Sachkompetenz leistungs-, tätigkeits-, aufgabengerichtete Fähigkeiten	Problemlösen, Entscheiden, Entwickeln von Konzepten usw.
3. Sozialkompetenz sozialgerechte Fähigkeiten	Kooperationsfähigkeit, Konfliktbewältigung, Verhandlungsfähigkeit usw.

Im Gegensatz zu anderen Ansätzen, deren Schlüsselqualifikationskataloge v.a. ordnende und aufzählende Funktionen erfüllen, heben individuumsorientierte Ansätze eine Ganzheit und Geschlossenheit des Bildungsprozesses hervor. Das Subjekt rückt in den Mittelpunkt der Reflexion, womit der Mensch die funktionalistische Ausprägung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung verliert (im Gegensatz z.B. zum Konzept von Bunk). Die Einbettung der Schlüsselqualifikationen in ein ganzheitliches pädagogisches Konzept verspricht für die Berufsbildung daher am ehesten erfolgreich zu sein (vgl. Laur-Ernst, 1990).

Verschiedene Ansätze bleiben bis heute nebeneinander bestehen.

Dennoch bleiben bis heute die verschiedenen hier diskutierten Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes nebeneinander bestehen, da es bis heute nicht gelungen ist, Schlüsselqualifikationen empirisch zu begründen.

2.2 Empirische Ansätze des Schlüsselqualifikationskonzeptes

Die empirische Begründung von Schlüsselqualifikationen ist bis heute nicht gelungen.

Empirisch lassen sich zwar Qualifikationsprofile ermitteln. Dabei stellt sich jedoch einerseits das Problem, dass der Analyse von organisationalen Faktoren, von Stellenbeschreibungen oder von konkreten Arbeitsplatzprofilen das zukünftige Moment fehlt. Anderseits sind Befragungen von Personalexpert/innen oder Ausbildungskadern über zukünftige Anforderungen immer subjektiv, da sich die Befragten in der Regel v.a. auf die gegenwärtigen Bedürfnisse abstützen (vgl. z.B. Grabowski & Kerres, 1990). Den empirischen Ansätzen fehlt somit entweder das Zukunftsmoment, das ja gerade der Begründung der Schlüsselqualifikationen inne liegt, oder sie sind durch gegenwärtige Situationen stark beeinflusst, was einer systematischen Deduktion die objektive Basis entzieht.

[5] *1. (Selbstkompetenz) bildet die Basis für 2. (Sachkompetenz) und 3. (Sozialkompetenz).*

Dennoch liegen heute zahlreiche empirische Studien zur Erfassung von Schlüsselqualifikationen vor. Im Folgenden wird exemplarisch die Untersuchung von Brunner und Mariauzouls (1995) dargestellt, die ebenfalls auf die Analyse von Stelleninseraten rekurriert. Weitere Untersuchungen haben z.B. Krüger (1988), Spreter-Müller (1988), Gaugler, Kolvenbach, Lay, Ripke und Schilling (1987), Teichler, Butgereit und Holtkamp (1984) oder Grabowski et al. (1990) durchgeführt und können in der entsprechenden Literatur gesichtet werden.

Brunner und Mariauzouls (1995) untersuchten Anforderungsprofile in kaufmännischen Stelleninseraten 1984 und 1994.

Brunner und Mariauzouls (1995) suchten in Stelleninseraten aus den Jahren 1984 und 1994 nach den geforderten fachlichen, charakterlichen und biografischen (Alter und Geschlecht) Qualifikationen von zu beschäftigenden Personen. Obwohl in dieser Untersuchung nicht explizit Schlüsselqualifikationen im Zentrum stehen, soll diese Analyse hier dennoch diskutiert werden, weil die Studie insbesondere den Wandel während der vergangenen zehn Jahren beleuchtet. Dies ist insofern interessant als dadurch eine Art von Zukunftsdimension extrapoliert werden kann. Brunner et al. (1995) leiten ihr Kategoriensystem heuristisch aus verschiedenen Dokumenten zum Berufsbild von kaufmännischen Angestellten[6] und aus früheren Untersuchungen über Qualifikationen in kaufmännischen Berufen[7] ab. Ihr Kategoriensystem umfasst 14 Kategorien (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Beschreibung der erhobenen fachlichen und charakterlichen Anforderungen nach Brunner und Mariauzouls (1995)

Anforderung	Häufigkeit [%], 1984 / 1994	Veränderung 1984-1994	Beschreibung
EDV	7.1 / 44.0	+520%	Sind Anwenderkenntnisse notwendig?
Branchen- und Funktionskenntnisse	23.6 / 42.1	+78%	Sind Erfahrungen in einer bestimmten Branche oder Funktion verlangt?
Selbstständigkeit	29.0 / 33.2	+14%	Wird weitgehend selbstständige Arbeitsweise erwartet?
soziale Kompetenz	20.0 / 31.4	+57%	Wird Wert auf angenehme Umgangsformen gelegt, welche die Zusammenarbeit im Team erleichtern?
Einsatzbereitschaft	22.9 / 28.2	+23%	Wünscht der Arbeitgeber eine speziell engagierte, starke Persönlichkeit mit viel Einsatzwille?
Belastbarkeit	7.5 / 20.7	+176%	Ist Stressresistenz verlangt?
Flexibilität	11.0 / 19.3	+75%	Verlangt die ausgeschriebene Position rasches Umstellen auf neue Situationen?
Qualität	13.2 / 16.0	+21%	Ist eine exakte Arbeitsweise im Vordergrund?
Zusatzqualifikation	1.5 / 14.0	+833%	Sind nebst einer Grundausbildung noch Weiterbildungen verlangt?
Kommunikationsfähigkeit	4.0 / 11.0	+175%	Werden spezielle Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit gestellt?
Organisationstalent	9.6 / 10.3	+7%	Sind organisatorische Fähigkeiten notwendig?
Zahlenflair	7.1 / 6.8	–4%	Verlangt die ausgeschriebene Position spezielle Vorlieben für den Umgang mit Zahlenmaterial?
Effizienz	11.8 / 6.0	–49%	Wird auf rasches Arbeiten Wert gelegt?
Logisches Denken	0.0 / 2.1		Sind spezielle Anforderungen an die Denkweise gestellt?

[6] *Informationsblatt der Berufsberatung über die kaufmännischen Berufe, Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung der kaufmännischen Angestellten, Lernziele für kaufmännische Lehrlinge.*

[7] *Durrer, W. (1982). Ist-Zustandsanalyse der kaufmännischen Tätigkeiten und Berufsanforderungen. Lizentiatsarbeit an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg (Schweiz).*
Goetze, W. (1983). Das Büro im Wandel. Die kaufmännischen Tätigkeiten: Anforderungen – Qualifikationen. Europäische Hochschulschriften: Reihe 6, Psychologie, Bd. 119. Bern: Peter Lang.

Es zeigt sich, dass vermehrt besser qualifizierte Leute gesucht werden.

Interessant an der Studie von Brunner et al. (1995) ist der Längsschnitt. Mit Ausnahme der Anforderungen nach rascher Arbeitsweise (-49%) und Fähigkeiten im Umgang mit Zahlenmaterial (-4%) – beides Anforderungen, die bereits 1984 keine zentrale Bedeutung hatten – werden 1994 Qualifikationen aller Anforderungskategorien häufiger verlangt als noch zehn Jahre zuvor. So hat die Anzahl der geforderten Qualifikationen pro Inserat um mehr als 65% zugenommen. Insbesondere die Nachfrage nach Personal, das sich weitergebildet hat (+833%) und das über EDV-Anwendungskenntnisse verfügt (+520%) ist markant angestiegen. Zudem wird viel häufiger Stressresistenz (+176%) und Kommunikationsfähigkeit (+175%) verlangt. Insgesamt zeigt die Untersuchung von Brunner et al. (1995), dass vermehrt besser qualifizierte Leute gesucht werden.

2.3 Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen

Obwohl das Konzept der Schlüsselqualifikationen grundsätzlich eine breite Zustimmung fand und findet, erfolgten viele kritische Äusserungen dazu, sowohl seitens der Bildungsforschung als auch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Neben der Mängel der empirischen Erfassung und der fehlenden konsensuellen und paradigmatischen Basis des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen wurden in den vergangenen Jahren weitere Kritiken laut. Einige davon werden im Folgenden skizziert (für weitere kritische Punkte vgl. Sieber, 1999).

Ein neuer Begriff für ein „altes" Bildungsanliegen

Zukunftsorientierte und überfachliche Qualifizierung ist schon lange Thema in der beruflichen Bildung. Bereits 1956 hat Dahrendorf prognostiziert, dass aufgrund des technologischen Wandels funktionale Fertigkeiten in zunehmendem Masse durch extrafunktionalen Fertigkeiten ersetzt würden und hat die Notwendigkeit von Kreativität und Phantasie betont. Zudem ist aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive unbestritten, dass im Unterricht neben fachlich resp. beruflich verwertbaren Kenntnissen und Fertigkeiten immer auch Qualifikationen mit übergreifendem und langfristigem Charakter entwickelt wurden und werden. Beim Konzept der Schlüsselqualifikationen ist somit v.a. der Begriff etwas Neues.

Unscharfe Abgrenzung von Schlüsselqualifikationen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass der Begriff der „Schlüsselqualifikationen" so abstrakt ist, dass ihn grundsätzlich jeder und jede mit eigenen konkreten Vorstellungen füllen kann. Entsprechend bestehen heute Legenden, deren terminologische Vielfalt und Anzahl an Vorschlägen fast unbegrenzt sind. Zu Recht argumentieren Geissler und Orthey, dass das Konzept der Schlüsselqualifikationen heute so von Inhalten überfrachtet sei, dass man vor einer „begrifflichen Stopfgans" stehe (Geissler & Orthey, 1993, S. 155). Unklar ist z.B., ob traditionalistische Arbeitstugenden wie etwa Pünktlichkeit oder Durchhaltevermögen zu den Schlüsselqualifikationen zu zählen sind. Auch für fachliche Qualifikationen stellt sich diese Abgrenzung als schwierig dar. Zudem besteht zwischen verschiedenen Schlüsselqualifikationskategorien ein Abgrenzungsproblem, da einerseits die Zuordnung von einzelnen Schlüsselqualifikationen zu verschiedenen Kategorien heuristisch vorgenommen wird und anderseits die Abhängigkeiten der verschiedenen Schlüsselqualifikationskategorien nicht oder nur ungenügend geklärt sind (vgl. Dörig, 1994). Oelkers (1996) meint zum Beispiel, dass der Trias Sozial-, Selbst- und Sachkompetenz alles zugeordnet werden kann (vgl. Oelkers, 1996).

Unklarheit der einzelnen Schlüsselqualifikationen

Vor allem oft genannten Schlüsselqualifikationen wird vorgeworfen, dass es sich um inhaltlich völlig beliebig füllbare Begriffe handelt (vgl. Tillmann, 1994). So könnte z.B. ‚Teamfähigkeit' für Führungskräfte bedeuten, dass sie ihre Mitarbeitenden möglichst human auszupressen vermögen, für die zu Führenden hingegen wäre ‚Teamfähigkeit' dann eher das möglichst konfliktfreie Hinnehmen der Befehle von oben. Oder welche Mitarbeiter/innen werden wohl gesucht, wenn in Stelleninseraten von Flexibilität die Rede ist? Diese Unklarheit der einzelnen Schlüsselqualifikationen hat zwei entscheidende Konsequenzen. Erstens gestalten sich die Zuordnung von Schlüsselqualifikationen zu einer Kategorie und die Suche nach Abhängigkeiten der einzelnen Schlüsselqualifikationen voneinander als nahezu unmöglich (vgl. oben). Zweitens rückt in diesem Zusammenhang die Frage nach der Funktionalität resp. Disfunktionalität (vgl. Mollenhauer, 1977) von Schlüsselqualifikationen in den Mittelpunkt.

Ursache für eine „Entberuflichung" im Berufsbildungsbereich

Ein weiterer Einwand gegen Schlüsselqualifikationen ist der, dass diese bei der Aufnahme in den Kanon der Berufsbildung zu einer Aufweichung bzw. Auflösung traditioneller Berufsbilder bzw. Ausbildungsberufe führen können, da damit eine offene, lerngegenstandsübergreifende und somit berufsunspezifische Fähigkeitsentwicklung einher gehe (vgl. Brater, Büchele, Fucke & Herz, 1988). Die Auflösung der im deutschen Sprachraum sehr bedeutenden Beruflichkeit ist jedoch in zweifacher Hinsicht von Bedeutung: Zum einen geht damit die Versachlichung der innerbetrieblichen Sozialbeziehung und die damit zusammenhängende relative Autonomie der Berufsinhabenden verloren (Schutzfunktion der Berufe) (vgl. Georg & Sattel, 1995). Zum anderen bewirkt sie die Auflösung von beruflichen Identitäten, die den Arbeitnehmenden Identitäts- und Mitgliedschaftsentwürfe vermitteln und dadurch entscheidende motivationale Faktoren in sich bergen (vgl. Heinz, 1995). Im Zusammenhang mit der „Entberuflichungsdebatte" wird zudem eine für die Berufsbildungspolitik wichtige Frage aufgeworfen, nämlich ob die heutige Schneidung der Berufsfelder unter dem Gesichtspunkt der verorteten Veränderungen noch als sinnvoll anzusehen sei (vgl. Meyer et al., 1990).

Trotz dieser breiten Kritik am Konzept der Schlüsselqualifikationen darf die mit ihm verbundene Forderung einer wichtigen Anpassung der (beruflichen) Aus- und Weiterbildung nicht negiert werden.

2.4 Vorstrukturierende Fragestellungen (statt Hypothesen)

Um eine allfällige Diskrepanz zwischen der Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation in der Schweiz feststellen zu können, sollen in der vorliegenden Arbeit anhand von Stelleninseraten derzeit geforderte Arbeitsqualifikationen ermittelt werden. Da es sich bei dieser Untersuchung um ein qualitatives (und quantitatives) inhaltsanalytisches Vorgehen handelt, werden anstelle von Hypothesen vorstrukturierende Fragestellungen formuliert. Dabei wird der Wortteil „Schlüssel" des Begriffs „Schlüsselqualifikationen" in Klammer gesetzt, da aufgrund der heutigen Forschungslage die Abgrenzung von Schlüsselqualifikationen gegenüber Nicht-Schlüsselqualifikationen noch unzureichend geklärt ist (vgl. Abschnitt 2.1 und 2.3).

- Welche (Schlüssel-)Qualifikationen werden derzeit im Wirtschaftsraum Zürich, aufgrund von Stelleninseraten in der Tagespresse, für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe gefordert?

- Unterscheiden sich die in den kaufmännischen Berufen von jenen in den maschinenindustriellen Berufen geforderten (Schlüssel-)Qualifikationen? Anders formuliert: Welches sind tätigkeitsübergreifende (Schlüssel-)Qualifikationen?

- Werden für Positionen auf hoher Hierarchiestufe andere (Schlüssel-)Qualifikationen gefordert als für Positionen auf tiefen Hierarchiestufen? Anders formuliert: Welches sind funktionsübergreifende (Schlüssel-)Qualifikationen?

- Wie häufig werden in den Stelleninseraten spezifische Bildungszertifikate verlangt? Anders formuliert: Kann aufgrund aktueller Stelleninserate eine Entberuflichung der Stellen (vgl. Brater et al., 1988 und Abschnitt 2.3) ausgemacht werden?

3 Untersuchungsdesign

3.1 Datenerhebungsmethode

3.1.1 Besonderheiten von Stelleninseraten

Die Analyse von Stelleninseraten hat den Vorteil, dass eine grosse Anzahl von Arbeitsplatzbeschreibungen auf relativ ökonomische Art untersucht werden kann. Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass sich die Verfasser/innen von Inseraten nicht bewusst sind, dass ihre Angaben für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden, wodurch allfällige Verfälschungen, z.B. einer Befragungssituation, vermieden werden können. Da Stelleninserate mit Kosten verbunden sind, kann zudem davon ausgegangen werden, dass die im Inserat genannten Anforderungen für die Arbeitgebenden die subjektiv wichtigsten sind. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass in Stelleninseraten ein Wunschbild der zukünftigen Stelleninhabenden gezeichnet wird. Es kann weder unterstellt werden, dass die späteren Auswahlentscheide den formulierten Anforderungen in den Stelleninseraten entsprechen werden noch dass die formulierten Anforderungen einen Erfolg für die Tätigkeit in den entsprechenden Positionen gewährleisten werden. Unklar bleibt bei der Analyse von Stelleninseraten zudem, was die einzelnen Arbeitgebenden unter den genannten Wunscheigenschaften verstehen, da Formulierungen wie z.B. „Kontaktfreudigkeit“ nicht weiter beschrieben werden und eine grosse interindividuelle Variabilität der Konnotationen verschiedener Qualifikationen existieren (vgl. Stangel-Meseke, 1994 oder Tillmann, 1994). Weiter fehlt den Stelleninseraten das zukünftige Moment, so dass die antizipative Komponente von Schlüsselqualifikationen mittels Inserateanalyse nicht erhoben werden kann (vgl. Abschnitt 2.1).

3.1.2 Die erhobenen Variablen

Für jedes Inserat wurden die in Tabelle 7 beschriebenen Variablen erfasst und in eine FileMaker-Datei aufgenommen. Zur Veranschaulichung der Datenerhebung wird im Folgenden die Erfassung des Stelleninserates Nr. 1 dargestellt, das am 24. August 1998 im Tagblatt der Stadt Zürich erschienen ist (vgl. Abbildung 1), wobei die einzelnen Variablen kurz erläutert werden.

Sie sind der Mittelpunkt!!!

Im Aufrage unserer Kundin, einem international tätigen Dienstleistungsunternehmen in Zürich-Oerlikon, suchen wir nach Vereinbarung für eine Dauerstelle

1 Junior-Sekretärin

Sie überwachen die Terminplanung, organisieren Meetings und Sitzungen, erstellen Statistiken, führen Korrespondenz etc.

Verfügen Sie über eine Handelsschule oder eine abgeschlossene kaufm. Lehre? Sind Sie zwischen 19- und 25jährig? Besitzen Sie gute PC-Kenntnisse in Word und Excel, und die englische Sprache ist kein Fremdwort? Sind sie kommunikativ, teamfähig und kontaktfreudig?

Fühlen Sie sich angesprochen? Frau M.-G. Rainone gibt gerne weitere Auskunft und freut sich über Ihre schriftliche Bewerbung.

JOBPOOL AG, Postfach, Neumarkt 17, 8401 Winterthur

Abbildung 1: Stelleninserat aus dem Tagblatt der Stadt Zürich vom 24. August 1998

Dazu wurden die in Tabelle 4 dargestellten Variablen erfasst.

Tabelle 4: Beschreibung der erfassten Variablen

Variable	Beschreibung, Codierung	Beispiel aus Abbildung 1
Qualifikationen	Jede einzelne Qualifikation wurde als Paraphrase definiert und in das Datenfile abgeschrieben	gute PC-Kenntnisse, kommunikativ, teamfähig, kontaktfreudig
Berufsgruppe	Je nach Tätigkeitsbereich resp. geforderten Ausbildungen wurde nach drei Berufsgruppen unterschieden; 1 kaufmännisch, 2 maschinenindustriell, 3 kaufm./maschinenindustr.	1 (kaufmännischer Beruf)
Hierarchiestufe	Um die Funktionsspezifität von Qualifikationen untersuchen zu können, wurden in Anlehnung an Spreter-Müller (1988) fünf Hierarchiestufen erfasst; 1 Topmanagement, 2 Führungsposition, 3 umfassende Aufgabe, 4 repetitive Aufgabe, 999 nicht zuteilbar	3 (umfassende Aufgabe)
direkt nach Lehre möglich	Es wurde erfasst, ob eine Stelle direkt nach der Lehre angetreten werden kann oder nicht; 0 nicht direkt nach der Lehre möglich, 1 direkt nach der Lehre möglich	1 (direkt nach der Lehre möglich)
Bildungszertifikate	Die verlangten Bildungszertifikate wurden nach Spezifität und deren Anzahl erfasst; 0 nicht gefordert/genannt, 1 spezifischer Lehrabschluss, z.B. Bänkler, 2 unterschiedliche Lehrabschlüsse möglich, z.B. kaufm. Ausb., 3 spezifische Weiterbildung gefordert, z.B. eidg. dipl. Buchhalter, 4 unterschiedliche Weiterbildungen, z.B. Techniker TS, 5 mehrere Weiterbildungen, 6 gute, solide oder entsprechende Ausbildung	2 (unterschiedliche Lehrabschlüsse möglich, z.B. kaufm. Ausb.)
Fremdsprachenkenntnisse[8]	Die verlangten Fremdsprachenkenntnisse wurden erfasst; E (Englisch), F (Französisch), I (Italienisch) und A (Andere) wurden je mit (0) für „nicht gefordert" und (1) für „gefordert" kodiert. Ebenso wurde vorgegangen, wenn die verschiedenen Sprachen als „von Vorteil" genannt wurden	E 1 (gefordert), F 0 (nicht gefordert), I 0, A 0, E v.V. 0, F v.V. 0, I v.V. 0, A v.V. 0

[8] *Für Ergebnisse bezüglich verlangter Fremdsprachenkenntnisse siehe Sieber (1999).*

3.2 Stichprobe

Die Stichprobe wurde aus den Stelleninseraten der grösseren Tageszeitungen des Wirtschaftsraums Zürich während der Periode vom 24. bis zum 28. August 1998 gezogen.

Die Stichprobe wurde aus den Stelleninseraten der grösseren Tageszeitungen des Wirtschaftsraums Zürich gezogen. Es wurden Neue Zürcher Zeitung, Tages-Anzeiger, Tagblatt der Stadt Zürich, Der Zürcher Unterländer, Der Zürcher Oberländer, Zürichsee-Zeitung und Der Landbote berücksichtigt. Die Stichprobe umfasst alle in Deutsch verfassten Stelleninserate der Periode vom 24. bis zum 28. August 1998, welche Tätigkeiten umschreiben, die potentielle (auch zukünftige) Stellen für Abgänger/innen von kaufmännischen resp. maschinenindustriellen Berufslehren beschreiben. Insgesamt wurden 680 Inserate erfasst und kodiert (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Stichprobe nach Berufsgruppe und Hierarchiestufe

Berufsgruppe	Führungs-positionen (Code 1, 2)		allgemeine Aufgaben (Code 3, 4)		nicht zuteilbar (Code 999)		Total	
kaufmännische Berufe (Code 1)	34	(5%)	412	(61%)	14	(2%)	460	(68%)
maschinenindustrielle Berufe (Code 2)	28	(4%)	144	(21%)	13	(2%)	185	(27%)
kaufm./maschinenind. Berufe (Code 3)	8	(1%)	26	(4%)	1	(0%)	35	(5%)
Total	70	(10%)	582	(86%)	28	(4%)	680	(100%)

3.3 Datenauswertungsmethode

Die qualitative Auswertung folgte der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring (1983).

Die Zuordnung zu Oberkategorien erfolgte in einem zweiten Schritt.

Die erhobenen Daten wurden mittels Methoden der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die qualitative Auswertung der geforderten (Schlüssel-)Qualifikationen folgte der inhaltsanalytischen Methode nach Mayring (1983). Kodiereinheit war eine einzelne geforderte Qualifikation. In diesem ersten Schritt wurden die einzelnen Kategorien bewusst wenig zusammengefasst, da aufgrund der theoretischen Grundlage des Schlüsselqualifikationskonzeptes verschiedene Zuordnungen der einzelnen Kategorien (Qualifikationen) zu unterschiedlichen Oberkategorien möglich sind. Dabei wurde auf der Basis der Untersuchung von Brunner et al. (1995) heuristisch ein erstes Kategorienschema entwickelt (vgl. Abschnitt 2.2). Dieses Schema bietet sich als Basis insofern an, da es einerseits aufgrund einer Stelleninserateanalyse hergeleitet wurde und anderseits einen Längsschnitt darstellt. Dadurch besteht die Möglichkeit, dass die vorliegende Untersuchung mittels eines Vergleichs mit den Ergebnissen von Brunner et al. (1995) auf einen Wandel in den vergangenen Jahren hinweisen kann. Das einzige Kategorienschema, das sich sowohl theoretisch als auch konzeptionell geschlossen darstellt, ist dasjenige von Reetz (1990) (vgl. Abschnitt 2.1). Seine Systematisierung wurde deshalb als zweites Kategorienschema gewählt. Auf Analysen bezüglich dieses zweiten Kategorieschemas kann im vorliegenden Beitrag nicht eingegangen werden. Detaillierte Ausführungen können in Sieber (1999) nachgelesen werden.

Die quantitative Auswertung erfolgte anschliessend mittels statistischer Verfahren (Frequenzanalysen, Kreuztabellen, Oneways) mit Hilfe der Computerprogramme Excel 98 und SPSS 6.1.

3.4 Kategorienschema

Aufgrund der im vorherigen Abschnitt genannten Analysemethoden entstanden einerseits ein Raster mit 97 Kategorien (Qualifikationen) und anderseits zwei verschiedene Kategorienschemata (Dimensionierungen der verschiedenen Kategorien). Im Folgenden wird das heuristisch abgeleitete Kategorienschema, welches auf der Basis der Stelleninserateanalyse von Brunner et al. (1995) entstanden ist, dargestellt (vgl. Tabelle 11, für Ausführungen zu den Anpassungen gegenüber Brunner et al., 1995, vgl. Sieber, 1999).

Das Kategorienschema wurde auf der Basis einer früheren Stelleninserateanalyse heuristisch abgeleitet.

Tabelle 6: Kategorienschema auf der Basis von Brunner et al. (1995)

Oberkategorien	Beschreibung	Kategorien (Qualifikationen)
Computerkenntnisse	*Sind Kenntnisse in der Anwendung neuer Computertechnologien notwendig?*	PC-Kenntnisse, SAP/CAD-Kenntnisse, CNC-Kenntnisse
Selbstständigkeit	*Wird eine weitgehend selbstständige Arbeitsweise verlangt?*	selbstständig
Zusammenarbeit	*Wird Wert auf eine gute Zusammenarbeit gelegt?*	gute Umgangsformen, hilfsbereit, interkulturell, kontaktfreudig, kooperativ, menschlich, Sozialkompetenz, taktvoll, teamfähig
Sympathie	*Werden von der Bewerberin resp. dem Bewerber persönliche Züge verlangt, die sie/ihn grundsätzlich sympathisch machen?*	aufgestellt, aufgeweckt, diskret, gepflegt, natürlich, offen, spontan, unkompliziert
Einsatzbereitschaft	*Wird eine speziell engagierte Persönlichkeit mit viel Einsatzwille angesprochen?*	Durchsetzungsvermögen, dynamisch, ehrgeizig, engagiert, initiativ, leistungsorientiert, mitdenkend, motiviert, zu Sonderleistungen bereit, zielstrebig
Belastbarkeit	*Ist Stressresistenz verlangt?*	ausdauernd, belastbar, gesund
Flexibilität	*Verlangt die ausgeschriebene Position rasche Umstellung auf neue Situationen?*	flexibel
Arbeitsqualität	*Steht eine qualitativ hochstehende Arbeitsweise im Vordergrund?*	exakt, qualitätsorientiert, sauber
Kommunikation	*Sind spezielle Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit gestellt?*	beraterische Kompetenzen, kommunikativ, kundenorientiert, überzeugend, verhandlungsstark
Organisationstalent	*Sind organisatorische Fähigkeiten notwendig?*	Organisationsgeschick
Effizienz	*Wird auf rasche Arbeit Wert gelegt?*	effizient, entscheidungsfreudig, rasche Auffassungsgabe
Logisches Denken	*Sind spezielle Anforderungen an die Denkweise gestellt?*	logisch denkend, strategisch, Zusammenhänge erkennen
Problemlösekompetenzen	*Sind Fähigkeiten notwendig, die zur konkreten Lösung komplexer fachlicher Probleme beitragen?*	interdisziplinär, Interesse, kreativ, praktisch, problemlösefähig, vielseitig, zukunftsorientiert
Fachkompetenzen	*Werden spezielle fachliche Kompetenzen verlangt?*	administrativ, Fachkompetenz, kaufmännisches Flair, kompetent, stilsicheres Deutsch, technisches Flair, Zahlenflair
Absatzorientierung	*Wird auf eine hohe Absatzorientierung angesprochen?*	unternehmerisch, verkaufsorientiert
Lernbereitschaft	*Wird darauf Wert gelegt, dass die neue Mitarbeiterin resp. der neue Mitarbeiter willig ist, sich weiterzubilden?*	lernbereit
Führungsqualitäten	*Werden Fähigkeiten verlangt, die für die Führung von Mitarbeitenden notwendig sind?*	Führungsqualitäten, motivierend, pädagogisch
Zuverlässigkeit	*Wird im Inserat eine vertrauenswürdige und zuverlässige Person angesprochen?*	loyal, verantwortungsbewusst, vertrauenswürdig, zuverlässig
Selbstbewusstsein	*Wird eine starke, gefestigte Persönlichkeit gefordert?*	gefestigt, selbstbewusst

Dieses Kategorienschema erlaubt eine Zusammenfassung der verschiedenen Kategorien nach Kompetenzgruppen, ohne dass bereits eine zu grobe Dimensionierung vollzogen wird, wie dies z.B. von Reetz (1990) vorgeschlagen wird (vgl. Abschnitt 2.1, Tabelle 2).

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug auf die vorstrukturierenden Fragestellungen dargestellt.

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in Bezug auf die vorstrukturierenden Fragestellungen (vgl. Abschnitt 2.4) dargestellt.

4.1 Die geforderten Schlüsselqualifikationen

Die Ergebnisse zu den geforderten (Schlüssel-)Qualifikationen[9] können aufgrund der gewählten Methoden der vorliegenden Untersuchung in zwei verschiedenen Formen dargestellt werden. Erstens können die einzelnen erhobenen Kategorien (Qualifikationen) ausgezählt werden und zweitens kann die Auszählung aufgrund des Kategorienschemas auf der Basis von Brunner et al. (1995) geschehen (vgl. Abschnitt 2.2).

4.1.1 Die einzelnen geforderten Kategorien (Qualifikationen)

Die einzelnen erhobenen Kategorien (Qualifikationen) wurden nach Häufigkeiten ausgezählt und darauf untersucht, welches die meistgenannten Schlüsselqualifikationen sind (vgl. Tabelle 7).

[9] Die beiden Kategorien „spezifische Kenntnisse“ und „spezifische Bereichskenntnisse“ werden in der vorliegenden Untersuchung als Nicht-Schlüsselqualifikationen betrachtet. Gemäss der Untersuchung von Brunner et al. (1995) werden sie eher dem Bereich der Berufserfahrungen zugerechnet. Sie sind deshalb in den folgenden Ergebnissen nicht enthalten. Alle anderen erhobenen Qualifikationen werden im Folgenden als Schlüsselqualifikationen bezeichnet.

Tabelle 7: Häufigkeiten der einzelnen Kategorien und Prozentanteil der Nennungen aller Inserate

Kategorie/n	Prozentanteil aller Inserate	Anzahl Nennungen	Kategorie/n	Prozentanteil aller Inserate	Anzahl Nennungen
• selbstständig	46.0	313	• verhandlungsstark	2.9	20
• PC-Kenntnisse	43.8	298	• SAP/CAD	2.8	19
• teamfähig	30.3	206	• vielseitig	2.6	18
• flexibel	21.0	143	• offen; motivierend	je 2.4	je 16
• verantwortungsbewusst	20.4	139	• kooperativ; CNC-Kenntnisse; ausdauernd	je 2.2	je 15
• engagiert	17.9	122			
• initiativ	17.6	120	• qualitätsorientiert; gefestigt	je 1.9	je 13
• belastbar	17.6	120	• praktisch; loyal	je 1.6	je 11
• stilsicheres Deutsch	15.9	108	• zukunftsorientiert; mit denkend; leistungsorientiert; interkulturell; aufgeweckt	je 1.5	je 10
• Organisationsgeschick	14.6	99			
• kommunikativ	13.5	92			
• kundenorientiert; kontaktfreudig	je 11.2	je 76	• logisch	1.3	9
• dynamisch	10.4	71	• vertrauenswürdig; überzeugend; technisches Flair; Führungsqualität; diskret; administrative Kompetenzen	je 1.2	je 8
• zuverlässig	10.3	70			
• Umgangsformen	9.6	65			
• exakt	9.1	62			
• effizient	8.4	57	• sauber; hilfsbereit; gepflegt	je 1.0	je 7
• Zusammenhänge erkennen; motiviert	je 6.5	je 44	• problemlösefähig; entscheidungsfreudig; beraterische Kompetenzen	je 0.9	je 6
• Zahlenflair; unternehmerisch	je 6.2	je 42			
• lernbereit	6.0	41	• unkompliziert; zu Sonderleistungen bereit; natürlich; Ehrgeiz	je 0.7	je 5
• kreativ; kompetent	je 5.7	je 39	• Sozialkompetenz; pädagogisch; kaufmännisches Flair	je 0.6	je 4
• verkaufsorientiert	5.0	34			
• selbstbewusst; rasche Auffassungsgabe	je 4.1	je 28			
• zielstrebig	4.0	27	• strategisch; menschlich; interdisziplinär; gesund	je 0.4	je 3
• Durchsetzungsvermögen	3.8	26	• spontan	0.3	2
• Interesse	3.4	23			
• taktvoll; Fachkompetenz; aufgestellt	je 3.1	je 21	• „unzuteilbare Qualifikationen“	7.4	50

(N = 680)

Die deutlich am häufigsten genannten Qualifikationen sind Selbstständigkeit (46%) und PC-Kenntnisse (44%). An dritter Stelle folgt die Teamfähigkeit, die in 30% aller untersuchten Inserate gefordert wird. Die „klassische“ Schlüsselqualifikation der Flexibilität ist an vierter Stelle (21%) zu finden. Weitere häufige Kategorien sind Verantwortungsbewusstsein (20%), Engagement, Initiative und Belastbarkeit (je 18%), stilsicheres Deutsch (16%) und Organisationsgeschick (15%). Weiter folgen Kommunikationsfähigkeit (15%), Kundenorientierung und Kontaktfreudigkeit (je 14%). Die Stellenanwärter/innen sollen zudem dynamisch und zuverlässig sein, gute Umgangsformen haben (je 10%), exakt (9%) und trotzdem effizient (8%) arbeiten.

4.1.2 Die geforderten Schlüsselqualifikationen aufgrund des Kategorienschemas

Die verschiedenen einzelnen Kategorien (Qualifikationen) wurden aufgrund des Kategorienschemas auf der Basis von Brunner et al. (1995) in 19 Oberkategorien zusammengefasst (vgl. Abschnitt 3.4) und deren Vorkommen in den 680 Inseraten nach Häufigkeiten ausgezählt (vgl. Abbildung 2).

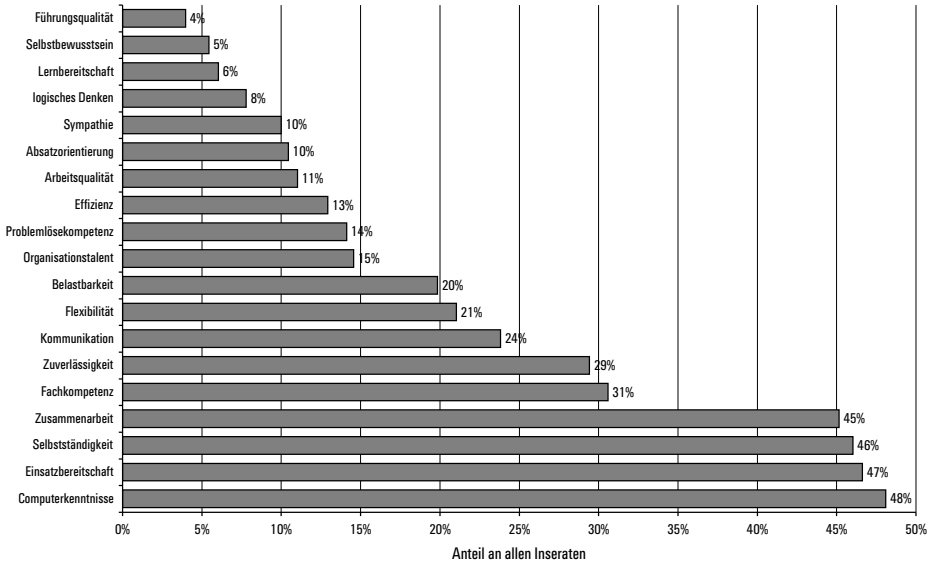

Abbildung 2: Prozentualer Anteil der Nennungen von Oberkategorien des Kategorienschemas an allen Inseraten

Am häufigsten werden Computerkenntnisse gefordert (in 48% aller Inserate), Qualifikationen der Einsatzbereitschaft (47%), Selbstständigkeit (46%) und Fähigkeiten für die Zusammenarbeit (45%). Sehr häufig wird Wert auf Fachkompetenz (31%) und Zuverlässigkeit (29%) gelegt. Eher selten werden logisches Denken (8%), Lernbereitschaft (6%), selbstbewusste Persönlichkeiten (5%) und am seltesten Führungsqualitäten (4%) verlangt.

4.2 Schlüsselqualifikationen in kaufmännischen versus maschinenindustriellen Berufen

Kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe unterscheiden sich höchstsignifikant bezüglich der Anzahl geforderter Schlüsselqualifikationen pro Stelleninserat ($F(1,643) = 23.29$, $p < .001$). Für kaufmännische Berufe werden mehr Qualifikationen verlangt. Zudem unterscheiden sich die beiden Berufsgruppen hinsichtlich einiger geforderter Schlüsselqualifikationen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8: Zusammenhänge zwischen den Oberkategorien der geforderten Schlüsselqualifikationen und der Berufsgruppe (kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe)

Oberkategorien von Schlüsselqualifikationen	Chi^2	df	Signifikanz	Zusammenhangsstärke	
Einsatzbereitschaft	0.73	1	n.s.		
Zusammenarbeit	0.13	1	n.s.		
Computerkenntnisse	31.48	1	***	Phi =	–.221
Selbstständigkeit	0.66	1	n.s		
Zuverlässigkeit	5.94	1	*	Phi =	–.096
Fachkompetenz	33.24	1	***	Phi =	–.227
Kommunikation	0.60	1	n.s.		
Flexibilität	14.31	1	***	Phi =	–.149
Belastbarkeit	18.80	1	***	Phi =	–.171
Problemlösekompetenz	2.71	1	n.s.		
Organisationstalent	5.16	1	*	Phi =	–.089
Effizienz	2.48	1	n.s.		
Arbeitsqualität	3.63	1	n.s.		
Absatzorientierung	0.37	1	n.s.		
Sympathie	8.87	1	**	Phi =	–.117
Logisches Denken	8.51	1	**	Phi =	–.115
Selbstbewusstsein	5.39	1	*	Phi =	–.091
Lernbereitschaft	0.03	1	n.s.		
Führungsqualität	0.68	1	n.s.		

*p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001 (N = 645)

Für kaufmännische Berufe werden signifikant häufiger Computerkenntnisse, Fachkompetenzen, Flexibilität, Belastbarkeit, sympathische Personen, logisches Denken, Zuverlässigkeit, Organisationstalent und Selbstbewusstsein verlangt.

Es wird deutlich, dass alle sich signifikant unterscheidenden Oberkategorien von Schlüsselqualifikationen in kaufmännischen Berufen häufiger nachgefragt werden als in maschinenindustriellen Berufen.[10]

[10] Werden die beiden Nicht-Schlüsselqualifikationen-Kategorien „spezifische Kenntnisse“ und „spezifische Bereichskenntnisse“ zusammengefasst und mit der Berufsgruppe in Beziehung gesetzt, so ergibt sich ein höchstsignifikanter Zusammenhang ($Chi^2 = 28.32$, $df = 3$, $p < .001$) mit einer geringen Zusammenhangsstärke (Cramer‘s $V = .210$). In maschinenindustriellen Berufen werden demnach häufiger spezifische (Bereichs-)Kenntnisse gefordert.

4.3 Schlüsselqualifikationen verschiedener Hierarchiestufen

Für Positionen unterschiedlicher Hierarchiestufen unterscheiden sich einige der geforderten Schlüsselqualifikationen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Zusammenhänge zwischen den Oberkategorien der geforderten Schlüsselqualifikationen und der Hierarchiestufe (Führungspositionen und allgemeine Aufgaben)

Oberkategorien von Schlüsselqualifikationen	Chi^2	df	Signifikanz	Zusammenhangsstärke	
Einsatzbereitschaft	4.15	1	*	Phi =	–.080
Zusammenarbeit	0.14	1	n.s.		
Computerkenntnisse	14.48	1	***	Phi =	.149
Selbstständigkeit	17.80	1	***	Phi =	.165
Zuverlässigkeit	1.54	1	n.s.		
Fachkompetenz	6.62	1	*	Phi =	.101
Kommunikation	7.91	1	**	Phi =	–.110
Flexibilität	0.87	1	n.s.		
Belastbarkeit	0.04	1	n.s.		
Problemlösekompetenz	10.29	1	**	Phi =	–.126
Organisationstalent	2.37	1	n.s.		
Effizienz	0.04	1	n.s.		
Arbeitsqualität	7.82	1	**	Phi =	.110
Absatzorientierung	26.03	1	***	Phi =	–.200
Sympathie	0.57	1	n.s.		
Logisches Denken	3.98	1	*	Phi =	–.078
Selbstbewusstsein	4.85	1	*	Phi =	–.086
Lernbereitschaft	0.94	1	n.s.		
Führungsqualität	59.04	1	***	Phi =	–.301

*$p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (N = 652)

Für Führungspositionen werden signifikant häufiger Absatzorientierung, Führungsqualitäten, Kommunikation, Problemlösekompetenzen, Einsatzbereitschaft, logisches Denken und Selbstbewusstsein verlangt. Für allgemeine Aufgaben werden Computerkenntnisse, Selbstständigkeit, Arbeitsqualität und Fachkompetenzen signifikant häufiger gefordert.

Die geforderten Schlüsselqualifikationen unterscheiden sich zudem, ob die Stelle für eine Person ausgeschrieben ist, die bereits über Berufserfahrung verfügt oder ob die Stelle direkt nach der Lehre zugänglich ist (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Zusammenhänge zwischen den Oberkategorien der geforderten Schlüsselqualifikationen und der Zutrittsmöglichkeit direkt nach der Lehre

Oberkategorien von Schlüsselqualifikationen	Chi^2	df	Signifikanz	Zusammenhangsstärke	
Einsatzbereitschaft	4.15	1	*	Phi =	–.080
Zusammenarbeit	0.14	1	n.s.		
Computerkenntnisse	14.48	1	***	Phi =	.149
Selbstständigkeit	17.80	1	***	Phi =	.165
Zuverlässigkeit	1.54	1	n.s.		
Fachkompetenz	6.62	1	*	Phi =	.101
Kommunikation	7.91	1	**	Phi =	–.110
Flexibilität	0.87	1	n.s.		
Belastbarkeit	0.04	1	n.s.		
Problemlösekompetenz	10.29	1	**	Phi =	–.126
Organisationstalent	2.37	1	n.s.		
Effizienz	0.04	1	n.s.		
Arbeitsqualität	7.82	1	**	Phi =	.110
Absatzorientierung	26.03	1	***	Phi =	–.200
Sympathie	0.57	1	n.s.		
Logisches Denken	3.98	1	*	Phi =	–.078
Selbstbewusstsein	4.85	1	*	Phi =	–.086
Lernbereitschaft	0.94	1	n.s.		
Führungsqualität	59.04	1	***	Phi =	–.301

*$p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ (N = 680)

Für Stellen, die nicht direkt nach der Lehre zugänglich sind, werden signifikant häufiger Qualifikationen der Oberkategorien Kommunikation, Zuverlässigkeit, Problemlösekompetenz, Absatzorientierung, Einsatzbereitschaft, logisches Denken und Führungsqualitäten gefordert.

Für Bewerber/innen ohne Berufserfahrung gibt es gegenüber denjenigen mit Berufserfahrung keine Schlüsselqualifikationsoberkategorien, die häufiger verlangt werden.

4.4 Forderung nach Bildungszertifikaten

Bildungszertifikate werden in einem Viertel der Inserate nicht mehr explizit genannt. Nur 7% aller Stellenausschreibungen verlangen nach einem spezifischen Berufsbildungszertifikat, 8% nach einem spezifischen Weiterbildungszertifikat. Insgesamt sind 59% aller Stellen für Bewerber/innen mit verschiedenen Bildungszertifikaten zugänglich (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11: Häufigkeiten der geforderten Bildungszertifikate

geforderte Bildungszertifikate (BZ)	Häufigkeiten							
	kaufm.		maschi.		kaufm./masch.		Total	in %
1. keine	133	29%	9	5%	3	8%	145	21%
2. keine, gute Ausbildung verlangt	20	4%	7	4%	0	0%	27	4%
3. spezifische Berufs-BZ	16	3%	31	16%	0	0%	47	7%
4. verschiedene mögliche Berufs-BZ	218	48%	62	34%	15	43%	295	43%
5. spezifische Weiter-BZ	22	5%	29	16%	2	6%	53	8%
6. verschiedene mögliche Weiter-BZ	51	11%	43	23%	14	40%	108	16%
7. mehrere Weiter-BZ	0	0%	3	1%	1	3%	5	1%
Total	460		185		35		680	(100%)

Wird die Variable „Bildungszertifikat“ dichotomisiert (1. und 2.: kein Zertifikat verlangt; 3. bis 7.: Zertifikat verlangt) und ihr Zusammenhang mit den drei Berufsgruppen mittels Chi^2-Test überprüft, so ergibt sich ein höchstsignifikanter Zusammenhang ($Chi^2 = 47.76$, $df = 2$, $p < .001$). In maschinenindustriellen Berufen kommen den Bildungszertifikaten eine grössere Bedeutung zu als in kaufmännischen Berufen, wobei jedoch nur von einem geringen Zusammenhang gesprochen werden kann (Cramer‘s $V = .27$).

5 Diskussion

Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? Bevor diese Frage im Detail diskutiert werden kann, soll geklärt werden, was aufgrund der vorliegenden Studie unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen“ zu verstehen ist.

5.1 Was sind Schlüsselqualifikationen?

Schlüsselqualifikationen sind über relativ lange Zeit verwertbare funktions- und berufsübergreifende Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen.

Sowohl in der berufspädagogischen als auch in der arbeitsmarktpolitischen Qualifizierungsdiskussion sind Schlüsselqualifikationen über relativ lange Zeit verwertbare funktions- und berufsübergreifende Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Lösen beruflicher Probleme (vgl. Wilsdorf, 1991 und Kapitel 2). Diese Definition birgt jedoch die Gefahr, dass fast jede Kompetenz zur Kategorie der Schlüsselqualifikationen erhoben werden kann. Lediglich spezifische Kenntnisse und Bereichskenntnisse können relativ eindeutig nicht den Schlüsselqualifikationen zugeordnet werden, weil sie stark berufsgruppenspezifischer Art sind.

Mit dem gewählten Forschungsdesign können sowohl funktions- als auch berufsübergreifende Qualifikationen ermittelt werden.

Die vorliegende Untersuchung erhebt nun den Anspruch, die derzeit im Wirtschaftsraum Zürich geforderten Schlüsselqualifikationen für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe empirisch zu erfassen (vgl. Kapitel 1). Mit dem gewählten Forschungsdesign können sowohl funktions- als auch berufsübergreifende Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen ermittelt werden. Die erhobene Variable „Berufsgruppe“ (vgl. Abschnitt 3.1.2) ermöglicht die Erfassung von Qualifikationen, die sowohl in kaufmännischen als auch in maschinenindustriellen Berufen gefordert werden, womit berufsübergreifende Qualifikationen ermittelt werden können. Entsprechend ermöglicht die Variable „Hierarchiestufe“ (vgl. Abschnitt 3.1.2) die Ermittlung von Qualifikationen, die sowohl für die Erfüllung allgemeiner Aufgaben als auch zur Übernahme von Führungspositionen nötig sind. Damit können funktionsübergreifende Qualifikationen ermittelt werden. Die durch

die vorliegende Untersuchung ermittelten Qualifikationskategorien sind bezüglich ihrer berufs- und funktionsübergreifenden Ausprägung in Tabelle 12 zusammenfassend dargestellt.

Tabelle 12: Die (Schlüssel-)Qualifikationskategorien des Kategorienschemas bezüglich ihrer berufs- resp. funktionsübergreifenden Ausprägung

Art der Qualifikation	(Schlüssel-)Qualifikationskategorien des Kategorienschemas
berufs- und funktionsübergreifende Qualifikationen	• Zusammenarbeit • Effizienz • Lernbereitschaft
berufsübergreifende, aber nicht funktionsübergreifende Qualifikationen (häufiger gefordert für)	• Einsatzbereitschaft (Führungspositionen) • Selbstständigkeit (allg. Aufgaben) • Kommunikation (Führungspositionen) • Problemlösekompetenz (Führungspositionen) • Arbeitsqualität (allg. Aufgaben) • Absatzorientierung (Führungspositionen) • Führungsqualität (Führungspositionen)
funktionsübergreifende, aber nicht berufsübergreifende Qualifikationen (häufiger gefordert in)	• Zuverlässigkeit (kaufm. Berufen) • Flexibilität (kaufm. Berufen) • Belastbarkeit (kaufm. Berufen) • Organisationstalent (kaufm. Berufen) • Sympathie (kaufm. Berufen)
weder berufs- noch funktionsübergreifende Qualifikationen (häufiger gefordert in/für)	• Computerkenntnisse (kaufm. Berufen/ allg. Aufgaben) • Fachkompetenz (kaufm. Berufen/allg. Aufgaben) • Logisches Denken (kaufm. Berufen/ Führungspositionen) • Selbstbewusstsein (kaufm. Berufen/ Führungspositionen)

Qualifikationen der Zusammenarbeit, Effizienz und Lernbereitschaft sind Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne.

Somit sind Qualifikationen der Zusammenarbeit, Effizienz und Lernbereitschaft aufgrund der vorliegenden Untersuchung klar als Schlüsselqualifikationen zu bezeichnen. Entsprechend stellen sie Schlüsselqualifikationen im engeren Sinne dar. Mit Ausnahme der spezifischen Bereichskenntnisse und der spezifischen Kenntnisse, deren übergreifende Dimension nicht gegeben ist, können die weiteren in der Untersuchung erfassten Qualifikationen ebenfalls zu den Schlüsselqualifikationen gezählt und als Schlüsselqualifikationen im weiteren Sinne bezeichnet werden. Sie sind grundsätzlich sowohl für beide Berufsgruppen als auch Hierarchiestufen gefragt. Es muss bei ihnen jedoch von einer gewissen Berufs- resp. Funktionsspezifität ausgegangen werden, was jedoch auch für Schlüsselqualifikationen durchaus seine Legitimation hat. Aufgrund von theoretischen Argumenten (vgl. Abschnitt 2.1) können sogar die Qualifikationen Computerkenntnisse, Fachkompetenz, logisches Denken und Selbstbewusstsein zu den Schlüsselqualifikationen gezählt werden. Computerkenntnisse werden aufgrund des technologischen Wandels wohl kaum mehr aus dem Berufsleben wegzudenken sein. Fachkompetenz und logisches Denken sind eine unbestrittene Voraussetzung für eine Vielzahl anderer Kompetenzen und Selbstbewusstsein eine wichtige Komponente der Selbstkompetenz (vgl. Reetz, 1990). Insgesamt müssen aber die methodischen Probleme bei der Zuordnung einzelner Qualifikationen zu den unterschiedlichen Kategorien im Auge behalten werden (vgl. Abschnitt 2.3).

5.2 Die geforderten Schlüsselqualifikationen

Die am häufigsten geforderten Schlüsselqualifikationen sind Computerkenntnisse, Einsatzbereitschaft, Selbstständigkeit und Kompetenzen der Zusammenarbeit.

Die vier deutlich am häufigsten geforderten Schlüsselqualifikationen sind Computerkenntnisse (in 48% aller Inserate gefordert), Einsatzbereitschaft (47%), Selbstständigkeit (46%) und Kompetenzen der Zusammenarbeit (45%).

Dass *Computerkenntnisse* so oft gefordert werden ist insofern erstaunlich, dass in keinem einzigen der 680 analysierten Inserate z.B. Kenntnisse des Zehnfingersystems, Stenografie oder Maschinenschreibkenntnisse verlangt werden. Dies führt zur Vermutung, dass in Stelleninseraten insbesondere diejenigen Qualifikationen angeführt werden, von denen angenommen wird, dass sie in der (beruflichen) Ausbildung nicht mit Sicherheit erworben werden. Demnach könnte die Stelleninserateanalyse als Erfassung der Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation aufgefasst werden, zumindest bei denjenigen Inseraten, bei denen auf spezifische Berufsbildungszertifikate rekurriert wird (vgl. Abschnitt 5.5).

Dass Qualifikationen der *Einsatzbereitschaft* (Durchsetzungsvermögen, Dynamik, Ehrgeiz, Engagement, Initiative, Leistungsorientierung, Motivation, Zielstrebigkeit etc.) in fast der Hälfte der untersuchten Inserate gefordert werden, deckt sich mit den Erkenntnissen von Brunner et al. (1995), wobei in ihrer Untersuchung die Einsatzbereitschaft auf Platz vier figuriert, jedoch schon 1984 relativ hoch war und in den anschliessenden zehn Jahren von sozialen Kompetenzen überholt wurde. Einsatzbereitschaft scheint schon immer wichtig gewesen zu sein, denn darauf baut ja das Prinzip der Leistungsgesellschaft auf. In den vergangenen Jahren hat jedoch die Forderung nach Einsatzbereitschaft auch aufgrund eines organisatorischen Wandels stattgefunden. Die generell flacher gewordenen Hierarchien und breiteren Arbeitsplatzzuschnitte bewirken, dass man sich heute viel mehr selber antreiben muss. Dies steht klar im Gegensatz zu früheren Anforderungen in hierarchischen Strukturen, wo man v.a. tüchtig und folgsam sein musste.

Die ebenfalls sehr häufig geforderte *Selbstständigkeit* der Bewerber/innen deckt sich mit früheren Untersuchungen. Einerseits rangiert bei der Untersuchung von Belser, Schmid und von Wurstemberger (1991), bei welcher 5‘854 Inserate aller Branchen aus der ganzen Schweiz analysiert wurden, die Selbstständigkeit an erster Stelle. Anderseits gehört Selbstständigkeit auch bei der Untersuchung kaufmännischer Berufe von Brunner et al. (1995) zu den meistgeforderten Qualifikationen. Dies lässt sich wohl zu einem guten Teil darauf zurückführen, dass für die Kompetenz der Selbstständigkeit eine ganze Menge Teilkompetenzen erforderlich sind.

An vierter Stelle rangiert *Fähigkeiten der Zusammenarbeit*. Für diese deutliche Priorisierung können verschiedene Begründungen angeführt werden. Erstens könnte die häufige Nachfrage nach teamfähigen Mitarbeiter/innen bereits ein Ausdruck des in den vergangenen Jahren ausgemachten Wandels der Arbeitswelt und der daraus entstehenden neuen Anforderungen an die Berufstätigen sein (vgl. Kapitel 1). Arbeitsprofile hätten sich demnach bereits in Richtung systemvermittelter Kooperation und Kommunikation bewegt. Dies würde darauf hinweisen, dass eine Veränderung der Berufsbildung auch deskriptiven Ansätzen zukünftiger Anforderungen, wie z.B. dem von Kern und Schumann (1984) postulierten, Rechnung tragen sollte. Zweitens könnte die Forderung nach Teamfähigkeit mit einer Defizitwahrnehmung seitens der Betriebe verbunden sein (ähnlich, wie bereits bei den Computerkenntnissen argumentiert). Die derzeit in der Regel noch stark auf dem Konkurrenz-Prinzip

basierende Berufsbildung scheint ein Defizit an Kompetenzen der Zusammenarbeit zu vermitteln, was der Grund sein könnte, dass in fast der Hälfte der Stelleninserate Fähigkeiten der Zusammenarbeit Erwähnung findet. Drittens könnte dadurch die durch die Individualisierung bedingten fehlenden Kooperationserfahrungen angesprochen sein.

Fachkompetenzen und Zuverlässigkeit sind nach wie vor bedeutend für berufliches Handeln.

Nach Computerkenntnissen, Einsatzbereitschaft, Selbstständigkeit und Fähigkeiten der Zusammenarbeit folgt an fünfter Stelle der Oberkategorien geforderter Schlüsselqualifikationen die *Fachkompetenz* (31%). Die zunehmende Komplexität der Arbeitsabläufe scheint nach wie vor die fachliche Kompetenz als bedeutendes Element beruflichen Handelns zu verlangen[11]. Zudem ist es unbestritten, dass Schlüsselqualifikationen nicht ohne Inhalte resp. fachliches Wissen vermittelt werden können (vgl. u.a. Klafki, 1971; Meyer et al., 1990; Dörig, 1994). Hier stellt sich jedoch die Frage, ob auch bei dieser Anforderung von einem Mangel der (beruflichen) Ausbildung ausgegangen werden muss, was auf der Basis der vorliegenden Untersuchung nicht beantwortet werden kann.

Fast ebenso häufig wie Fachkompetenzen wird *Zuverlässigkeit* (Verantwortungsbewusstsein, Zuverlässigkeit, Loyalität und Vertrauenswürdigkeit) gefordert. Hier könnten ähnliche Argumente wie zur Einsatzbereitschaft angeführt werden.

Die Schlüsselqualifikationen der Kommunikation werden immer häufiger verlangt.

Die Schlüsselqualifikationen der *Kommunikation* (beraterische Kompetenzen, kommunikativ, verhandlungsstark, etc. – mit 23% auf dem siebten Rang) könnten unter vergleichbaren Aspekten wie denjenigen zur Teamfähigkeit betrachtet werden. Bei diesen beiden Schlüsselqualifikationskategorien stellt sich somit die Frage, ob es sich dabei nicht um eine Art Untergruppe von Einsatzbereitschaft resp. Zusammenarbeit handelt. Damit wird nochmals deutlich, dass es wichtig ist, die Abhängigkeiten der einzelnen Schlüsselqualifikationen voneinander zu klären. Zweifelsohne werden jedoch heute auf dem Arbeitsmarkt Qualifikationen der Zusammenarbeit und Kommunikation sehr häufig verlangt, wobei in den letzten Jahren eine klare Zunahme zu verzeichnen ist (vgl. Brunner et al., 1995).

Flexibilität als Aspekt der Begründung von Schlüsselqualifikationen steht im Konflikt mit der häufig geforderten Einsatzbereitschaft.

Von der auf dem nächsten Rang figurierenden *Flexibilität* (21%) kann umgekehrt angenommen werden, dass es sich dabei um eine Art Oberbegriff von verschiedenen Schlüsselqualifikationskategorien handelt, denn Flexibilität umschreibt geradezu, was Schlüsselqualifikationen generell beinhalten. Schlüsselqualifikationen sollen es ermöglichen, auf unvorhersehbare Anforderungen flexibel zu reagieren (vgl. Kapitel 2). Doch gerade das Flexibilitätsprinzip birgt einige Gefahren in sich. Es steht im Widerspruch zum klassischen Arbeitsethos der aufgeschobenen Befriedigung. „Um eine momentane Frustration zu überwinden, braucht man in der Regel zukunftsgerichtete Absichten, langfristige Ziele. Das Flexibilitätsprinzip – du musst jede Gelegenheit beim Schopf packen, jeder Aufschub könnte sich als fatal erweisen – untergräbt diese Art von Selbstdisziplin.“ (Sennett, 1998. S. 31) Damit rückt die Problematik der heute oft fehlenden Langfristigkeit in den Mittelpunkt. „Chamäleonartige Institutionen können nicht auf grosse Loyalität hoffen, und Risiken einzugehen bewirkt bei gewöhnlichen Angestellten oft eher eine Depression als einen Energieschub.“ (ebd., S. 29). Einsatzbereitschaft und Flexibilität scheinen sich geradezu zu widersprechen. Dennoch werden beide Qualifikationen in jedem fünften resp. fast jedem zweiten

[11] *Schliesslich ist z.B. immer noch jene/r Schreiner/in der/die bessere Schreiner/in, welche/r besser schreinern kann und nicht der/die, welche/r über die Arbeit reden kann.*

Inserat gefordert. Dies verweist auf den Sachverhalt, dass in Stelleninseraten wirklich nur die besten Arbeitnehmer/innen angesprochen werden sollen und diejenigen Qualifikationen formuliert werden, die zur Erfüllung von Arbeitsprozessen wünschenswert sind.

Die weiteren elf Oberkategorien des Kategorienschemas wurden in weniger als einem Fünftel der Stelleninserate erwähnt.

Die *weiteren elf Oberkategorien* des Kategorienschemas wurden in weniger als einem Fünftel der Stelleninserate erwähnt. Dabei ist insbesondere interessant, dass darunter die im „Mertens-Konzept" vorgeschlagenen Basisqualifikationen[12] fallen[13]. *Organisationstalent* (in 15% aller Inserate), *Problemlösekompetenz* (15%) und *logisches Denken* (8%) scheinen heute als Arbeitsqualifikationen noch keine zentrale Bedeutung zu haben. Im Weiteren ist die explizite Forderung nach *Lernbereitschaft* resp. nach – in den Worten von Bunk (vgl. Abschnitt 2.1) – Lernqualifikation (in lediglich 6% der Inserate gefordert) nicht sehr ausgeprägt, obwohl diese Schlüsselqualifikation in allen Arten von Stelleninseraten vorkommt. Auffallend ist jedoch, dass in vielen Stelleninseraten auf betriebsinterne und -externe Weiterbildungsangebote verwiesen wird (z.B. Inserat-Nr. 351, 447) und dadurch die Lernförderung als Werbeinstrument für neue Mitarbeitende Verwendung findet. Es wäre interessant zu untersuchen, in welchem Ausmass dies bereits der Fall ist, um die Verankerung von Lernbereitschaft besser überprüfen zu können.

Zusammenfassend kann attestiert werden, dass im Wirtschaftsraum Zürich häufig und in zunehmendem Masse die Schlüsselqualifikationen Computerkenntnisse, Einsatzbereitschaft, Selbstständigkeit und Kompetenzen der Zusammenarbeit gefordert werden.

Zusammenfassend kann nun die erste vorstrukturierende Fragestellung beantwortet werden. „Welche (Schlüssel-)Qualifikationen werden derzeit im Wirtschaftsraum Zürich, aufgrund von Stelleninseraten in der Tagespresse, für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe gefordert?" (vgl. Abschnitt 2.4). Schlüsselqualifikationen der Selbstständigkeit und Einsatzbereitschaft gehören zu den am meisten geforderten Qualifikationen. Dies war schon vor über zehn Jahren der Fall (vgl. Brunner et al., 1995) und ist seither noch im Zunehmen begriffen. Dadurch wird deutlich, dass Arbeitstugenden nicht einfach an Bedeutung verlieren. Sie sind nach wie vor wichtig. Schlüsselqualifikationen kommen einfach zusätzlich als neue Anforderungen zu den „alten" Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen dazu. Zu diesen neueren Schlüsselqualifikationen zählen heute v.a. Computerkenntnisse und Qualifikationen der Zusammenarbeit. Auch sie werden in fast jedem zweiten Stelleninserat als notwendige Anforderung formuliert und sind von zentraler Bedeutung. Weiterhin behalten auch Fachkompetenz und Zuverlässigkeit ihre Bedeutung, wobei zusätzlich Qualifikationen der Kommunikation und Flexibilität ins Zentrum rücken. Erstaunlich ist, dass Lernbereitschaft erst in 6% aller Stelleninserate explizit gefordert wird, obwohl diese Schlüsselqualifikation aufgrund von theoretischen Analysen eine der Bedeutendsten für angemessenes Handeln in einer unvorhersehbaren (Arbeits-)Welt ist.

5.3 Berufsübergreifende Qualifikationen

Es existieren deutliche Unterschiede zwischen käufmännischen und maschinenindustriellen Berufen.

Die *Unterschiede von kaufmännischen und maschinenindustriellen Berufen* manifestieren sich auf verschiedenen Ebenen. Zunächst werden in den Stelleninseraten für kaufmännische Berufe grundsätzlich mehr Qualifikationen verlangt (durchschnittlich werden für kaufmännische Berufe rund 5 Qualifikationen pro Stelleninserat formuliert) als für maschinenindustrielle Berufe (durchschnittlich rund 4 Qualifi-

[12] *Basisqualifikationen wurden anschliessend u.a. von Bunk (1981, 1982) wieder aufgegriffen (vgl. Abschnitt 2.1).*

[13] *Mit Ausnahme des „kooperativen Vorgehens", das in 45% der Inserate gefordert wird.*

kationen). Dies mag damit zusammenhängen, dass für maschinenindustrielle Berufe häufiger Bildungszertifikate verlangt werden (vgl. unten) und damit ein Grossteil der geforderten Qualifikationen über diese Anforderung gedeckt zu sein scheint. Dies kann einerseits darauf verweisen, dass die maschinenindustrielle Berufsausbildung den beruflichen Anforderungen stärker zu genügen mag als diejenige der kaufmännischen Berufsausbildung. Anderseits kann dieser Unterschied darin begründet sein, dass sich die maschinenindustriellen Berufe weniger rasant in Richtung eines neuen Anforderungsprofils bewegen. Werden die beiden Berufsgruppen nun bezüglich der Forderung nach Schlüsselqualifikationen der verschiedenen Oberkategorien betrachtet, so sind signifikante Unterschiede lediglich in Richtung kaufmännische Berufe festzustellen. Bei ihnen werden signifikant häufiger Computerkenntnisse, Fachkompetenz, Belastbarkeit, Flexibilität, Sympathie, logisches Denken, Zuverlässigkeit und Selbstbewusstsein gefordert (vgl. Abschnitt 4.2), was erneut auf einen stärkeren Wandel der kaufmännischen Berufe hinweist.

Das Konzept der Schlüsselqualifikationen ist stärker in die kaufmännischen Berufe eingeflossen.

Zusammenfassend kann nun die dritte vorstrukturierende Fragestellung beantwortet werden. „Unterscheiden sich die in den kaufmännischen Berufen von den in den maschinenindustriellen Berufen geforderten (Schlüssel-)Qualifikationen?“ (vgl. Abschnitt 2.4). Diese Frage muss zunächst klar mit einem Ja beantwortet werden. In kaufmännischen Berufen werden grundsätzlich mehr Schlüsselqualifikationen gefordert, wobei es in mehr als der Hälfte der Kategorien signifikante Unterschiede zugunsten der kaufmännischen Berufe gibt. Das Konzept der Schlüsselqualifikationen scheint bereits stärker in das Anforderungsprofil dieser Berufsgruppe eingeflossen zu sein. Diese Vermutung wird zudem dadurch gestützt, dass in maschinenindustriellen Berufen noch stärker auf Berufsbildungszertifikate rekurriert wird (vgl. Abschnitt 5.5), welche sich immer noch vorwiegend an traditionellen Qualifikationen orientieren (vgl. Kapitel 1).

5.4 Funktionsübergreifende Qualifikationen

Nicht alle untersuchten Schlüsselqualifikationen haben funktionsübergreifenden Charakter.

Der Vergleich *verschiedener Hierarchiestufen* miteinander zeigt, dass die untersuchten Schlüsselqualifikationen nicht *per se* funktionsübergreifende Qualifikationen darstellen. Als funktionsübergreifende Qualifikationen können aufgrund der vorliegenden Untersuchung lediglich die Qualifikationsoberkategorien Zusammenarbeit, Zuverlässigkeit, Flexibilität, Belastbarkeit, Organisationstalent, Effizienz, Sympathie und Lernbereitschaft gelten. Für die vorliegende Untersuchung ist jedoch insbesondere interessant, ob es Unterschiede bezüglich Berufseinstiegspositionen (Stellen, die direkt nach der Lehre angenommen werden können) und Stellen, bei denen bereits Berufserfahrungen vorausgesetzt werden, gibt. Denn bei Schlüsselqualifikationen, die vorwiegend für erfahrene Stellenbewerbende gefordert werden, kann davon ausgegangen werden, dass diese in der beruflichen Weiterbildung resp. während der Berufsausübung erworben werden können und nicht zwingend vollständig in der beruflichen Ausbildung erlernt werden müssen. Zu solchen Schlüsselqualifikationen gehören diejenigen der Oberkategorien Kommunikation, Problemlösekompetenz, Absatzorientierung, Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft, logisches Denken und Führungsqualitäten. Werden die übrigen Qualifikationskategorien bezüglich ihrer Auftretenshäufigkeit interpretiert, wird deutlich, dass für Lehrabgänger/innen v.a. Schlüsselqualifikationen der Zusammenarbeit, Computerkenntnisse, Selbstständigkeit, Fachkompetenz, Flexibilität und Belastbarkeit von Bedeutung sind.

Für Lehrabgänger/innen sind v.a. Schlüsselqualifikationen der Zusammenarbeit, Computerkenntnisse, Selbstständigkeit, Fachkompetenz, Flexibilität und Belastbarkeit wichtig.

Zusammenfassend kann nun die vierte vorstrukturierende Fragestellung beantwortet werden. „Werden für Positionen auf hoher Hierarchiestufe andere (Schlüssel-)Qualifikationen gefordert als für Positionen auf tiefer Hierarchiestufe?“ (vgl. Abschnitt 2.4). Auch diese Frage muss klar mit einem Ja beantwortet werden. Für die Übernahme einer Führungsposition werden eindeutig häufiger die Schlüsselqualifikationen Einsatzbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösekompetenz, Absatzorientierung, logisches Denken und Führungsqualitäten gefordert. Dies ist der Fall sowohl gegenüber Mitarbeiter/innen, welche allgemeine Aufgaben erfüllen als auch gegenüber Berufseinsteiger/innen. Für Lehrabgänger/innen gilt jedoch, dass sie v.a. Schlüsselqualifikationen der Zusammenarbeit, Computerkenntnisse, Selbstständigkeit, Fachkompetenz, Flexibilität und Belastbarkeit ins Berufsleben mitbringen müssen.

5.5 Entberuflichung der Berufe

Die Forderung nach Bildungszertifikaten verweist auf die Relevanz von Beruflichkeit.

Die Analyse von Stelleninseraten kann einen Hinweis darauf geben, ob sich in der Arbeitswelt die von verschiedener Seite her prognostizierte Entberuflichung bereits manifestiert (vgl. Abschnitt 2.3). Je stärker in den Anforderungsprofilen auf Bildungszertifikate rekurriert wird, je mehr kann davon ausgegangen werden, dass die Beruflichkeit und z.T. auch die Berufsschneidungen grundsätzlich ihre Relevanz beibehalten. Entsprechend wurde in der vorliegenden Untersuchung analysiert, ob und welche Bildungszertifikate in den Stelleninseraten angeführt werden.

Bei kaufmännischen Berufen kann von einer gewissen Entberuflichung gesprochen werden.

Für die untersuchten Stelleninserate gilt, dass *Bildungszertifikate* insbesondere für maschinenindustrielle Berufe nach wie vor eine grosse Bedeutung haben. Nur gerade 8.6% aller untersuchten Inserate dieser Berufsgruppe verlangen nicht explizit ein Bildungszertifikat, wogegen für kaufmännische Berufe genau ein Drittel der Inserate (33.3%) kein Zertifikat verlangen. Demnach kann lediglich für kaufmännische Berufe von einer gewissen „Entberuflichung“ gesprochen werden (vgl. Abschnitt 2.3). Dieses Ergebnis deckt sich mit der Feststellung eines schon stärker eingesetzten Wandels in kaufmännischen Berufen, was die These stützen würde, dass mit Zunahme der Forderung nach Schlüsselqualifikationen auch eine gewisse „Entberuflichung“ einhergeht. Die Bewerber/innen für kaufmännische Berufe benötigen gegenüber denjenigen für maschinenindustrielle Berufe mehr Schlüsselqualifikationen und seltener ein spezifisches Bildungszertifikat.

Insgesamt kann (noch) nicht von einer Entberuflichung gesprochen werden.

Zusammenfassend kann nun die fünfte vorstrukturierende Fragestellung beantwortet werden. „Wie häufig werden in den Stelleninseraten spezifische Bildungszertifikate verlangt?“ (vgl. Abschnitt 2.4). Insgesamt hat die Untersuchung ergeben, dass in der Hälfte aller Inserate ein Berufsbildungszertifikat verlangt wird, in einem Viertel sogar zusätzlich ein Weiterbildungszertifikat und nur gerade im restlichen Viertel der Inserate wird kein spezifischer Abschluss verlangt. Von Entberuflichung kann daher nicht gesprochen werden, auch wenn sich die Stellenausschreibungen für kaufmännische Berufe stärker in Richtung weniger Bildungszertifikate verschieben.

5.6 Wer braucht Schlüsselqualifikationen?

Eine zentrale Bedeutung haben Schlüsselqualifikationen heute v.a. für kaufmännische Berufe und Führungspositionen.

Verschiedentlich wurde bereits erwähnt, dass Schlüsselqualifikationen nicht für alle Berufstätigen gleichermassen von Bedeutung sind. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sie eher für kaufmännische als für maschinenindustrielle Berufe relevant sind. Noch stärker zeigt sich der Unterschied bezüglich der von Berufstätigen

auszuführenden Aufgaben. Insbesondere für die Übernahme von Führungspositionen kommen den Schlüsselqualifikationen eine zentrale Bedeutung zu (vgl. auch Spreter-Müller, 1988).

Nicht alle Arbeitnehmenden müssen schlüsselqualifiziert sein.

Entsprechend kritische Töne an der umfassenden Verbreitung des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen sind auch in der Literatur nachzulesen. So meint etwa Tillmann (1994), dass der Ruf nach Schlüsselqualifikationen überwiegend aus den Entwicklungsbüros und weniger aus den Werkhallen kommt. Diesem Einwand ist grundsätzlich statt zu geben. So hat gerade die Einführung neuer Technologien u.a. viele Arbeitsplätze geschaffen, bei denen lediglich Bediener-Qualifikationen nötig sind. Tillmann (1994) weist z.B. auf eine Studie aus den USA hin, bei der einerseits nachgewiesen werden konnte, dass der Bedarf an Computer-Spezialist/innen gestiegen ist, anderseits eine weit höhere Zuwachsrate im Bereich des Haus- und Wachpersonals zu verzeichnen ist.

Schlüsselqualifizierte Mitarbeiter/innen können zu einer Humanisierung und Demokratisierung in den Betrieben beitragen und sind den Anforderungen des täglichen Lebens besser gewachsen.

Eine weitere Frage ist, ob denn eine kritische und umfassende Bildung der Berufstätigen mit den in der Regel nach wie vor hierarchischen Strukturen der Arbeitsabläufe im Betrieb zu vereinbaren ist oder ob hier nicht Strukturen vorhanden sind, die den so überzeugenden Ansatz der Schlüsselqualifikationen zunichte machen oder zumindest in Frage stellen (vgl. Meyer et al., 1990). Grundsätzlich muss hier jedoch mitbedacht werden, dass schlüsselqualifizierte Mitarbeiter/innen u.a. massgeblich zu einer Humanisierung und Demokratisierung in den Betrieben beitragen können. Unbestritten bleibt jedoch, dass für die Bewältigung der Anforderungen im täglichen Leben, sei es durch den Umgang mit Konsum, Umwelt, Politik oder mit anderen Menschen in einer multikulturellen Gesellschaft, nicht nur Disziplin und Pünktlichkeit gefragt sind. Hier werden Schlüsselqualifikationen notwendig und es besteht kein Zweifel, dass auch die Berufsbildung ihren Beitrag dazu leisten kann und muss.

6 Die Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation – Eine Zusammenfassung

Heute besteht eine Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation.

Schlüsselqualifikationen können aufgrund der vorliegenden Untersuchung tatsächlich als relevante Ausbildungsziele für die Berufsbildung angesehen werden, sei es nun aus arbeitsmarktpolitischer oder aus pädagogischer Sicht. Trotzdem haben sie in den eidgenössisch gültigen Berufsbildungs- und Lehrabschlussreglementen noch kaum Eingang gefunden (vgl. Maag Merki, 1998 und Kapitel 1). Insofern besteht grundsätzlich eine Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikationen.

In der Unterrichtspraxis besteht ein grosser Spielraum bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen.

Dennoch werden bereits heute in der Berufsbildung Schlüsselqualifikationen vermittelt. Einerseits haben die einzelnen Kantone und Ausbildungsstätten die Möglichkeit, zusätzliche Lernziele – wie sie z.B. im Konzept der Schlüsselqualifikationen ihren Niederschlag finden – in ihren regionalen resp. betriebsbezogenen Curricula zu formulieren. Anderseits ist die Voraussetzung für die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen nicht nur ihre Verbriefung in einem Reglement. Zusätzlich bergen auch die im Unterricht verwendeten Materialien ihr eigenes Curriculum in sich (vgl. Kron, 1993). Der wohl entscheidendste Faktor bei der Vermittlung insbesondere von Schlüsselqualifikationen spielen jedoch die im Unterricht verwendeten Methoden. Gerade

der überfachliche Charakter von Schlüsselqualifikationen verweist darauf, dass sie v.a. „neben“ der Vermittlung von Fachqualifikationen erworben werden. Damit verfügen Ausbildungsstätten, und insbesondere die einzelnen Lehrpersonen mit ihrer Unterrichtspraxis, über einen entscheidenden Spielraum bezüglich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen, auch wenn sie in eidgenössischen Reglementen nach wie vor nicht vorgesehen sind.

Berufsbildungs- und Lehrabschlussreglemente stellen einen entscheidenden Hemmfaktor bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dar.

Die Berufsbildungs- und Lehrabschlussreglemente stellen jedoch einen entscheidenden Hemmfaktor bei der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen dar. Dazu gehören etwa die Zerschneidung von Zusammenhängen durch den Fächerkanon oder die Faktenorientierung der Abschlussprüfungen (vgl. Meyer et al., 1990).

Solange die Schlüsselqualifikationen nicht in den Kanon der Berufsbildungs- und Lehrabschlussreglemente aufgenommen werden, ist deren Vermittlung weitgehend von einigen wenigen innovativen Lehrpersonen und Betrieben abhängig.

Es kann von einer gewissen Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation gesprochen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich das Konzept der Schlüsselqualifikationen im Wirtschaftsraum Zürich in den in Stelleninseraten formulierten Anforderungsprofilen für den beruflichen Alltag in den Bereichen kaufmännische und maschinenindustrielle Berufe niederschlägt. Für Lehrabgänger/innen sind für den Eintritt in den Arbeitsmarkt Computerkenntnisse, Selbstständigkeit, Kompetenzen der Zusammenarbeit, Fachkompetenzen, Flexibilität und Belastbarkeit von zentraler Bedeutung. Insofern kann von einer gewissen Kluft zwischen Ausbildungs- und Arbeitsqualifikation gesprochen werden, da in der heutigen beruflichen Ausbildung der kaufmännischen und maschinenindustriellen Berufe zwar Selbstständigkeit und Fachkompetenzen gefördert werden, Schlüsselqualifikationen u.a. der Zusammenarbeit und Flexibilität in der Regel nur von innovativen Lehrpersonen und Betrieben entwickelt werden.

Der Eingang des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in die Berufsbildung ist dringend notwendig.

Ein Eingang des Konzeptes der Schlüsselqualifikationen in die Berufsbildung, und dabei auch in die entsprechenden Reglemente, ist dringend notwendig. Darüber sind sich sowohl Vertreter/innen des Arbeitsmarktes als auch der (Berufs-)Bildung einig. Die Konzeption sollte sich an einer ganzheitlichen Bildung orientieren und insbesondere die persönlich-charakterlichen Kompetenzen als Basis für Sach- und Sozialkompetenzen nicht aus den Augen verlieren (vgl. Abschnitt 2.1).

Welche Schlüsselqualifikationen Berufstätige im Alltag tatsächlich brauchen, kann die vorliegende Untersuchung nicht beantworten.

Die vorliegende Untersuchung kann jedoch die Frage nicht beantworten, welche Schlüsselqualifikationen die Berufstätigen im Alltag tatsächlich brauchen. Dies müsste dringend von künftigen Forschungsvorhaben zu Arbeitsqualifikationen aufgegriffen werden, indem konkrete Arbeitsprozesse auf die dabei geforderten Schlüsselqualifikationen hin analysiert würden. Unklar bleiben zudem weitgehend die Abhängigkeiten der einzelnen Schlüsselqualifikationen voneinander, was ebenfalls der Untersuchung bedürfte.

Priska Sieber
Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB)
PHZ Zug
Zugerbergstrasse 3
6300 Zug
priska.sieber@phz-zug.ch

Literatur:

Alex, L. (1979). Qualifikationsforschung – *Eine Zwischenbilanz. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 10, 1-4.

Beck, H. (1995). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel.* (2. Aufl.). Darmstadt: Winklers.

Belser, K., Schmid, M. & von Wurstemberger, U. (1991). *Darf's auch eine Frau sein? Eine Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Ausschreibung von Stelleninseraten.* Bern: Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Mann und Frau (Hrsg. und Verlag).

Berufsreportagen AG (Hrsg.) (1997). Berufskatalog 1997. (10. Aufl.). Kloten: Berufskunde-Verlag.

Brater, M., Büchele, U., Fucke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.

Brunner, V. & Mariauzouls, Ch. (1995). *Anforderungsprofile in kaufmännischen Stelleninseraten 1984 und 1994.* Zürich: Kaufmännischer Verband Zürich.

Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (1997). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 1998.* Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Bunk, G.P. (1981). *Technologischer Wandel und antizipative Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 77, 257-266.

Bunk, G.P. (1982). *Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik.* Heidelberg: Quelle und Meyer.

Calchera, F. & Weber, J.C. (1992). Entwicklung von Basiskompetenzen/Schlüsselqualifikationen. In Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), *Berichte zur beruflichen Bildung, Nr. 116.* Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Dahrendorf, R. (1956). Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie,* 8, 540-568.

Dörig, R. (1994). *Das Konzept der Schlüsselqualifikationen. Ansätze, Kritik und konstruktivistische Neuorientierung auf der Basis der Erkenntnisse der Wissenspsychologie.* St. Gallen: Diss. HSG.

Feldhoff, J., Jacke, N. & Simoleit, J. (1995). *Schlüsselqualifikationen für neue Anforderungen in Betrieb und Gesellschaft. Reformen der betrieblichen Ausbildung im Spannungsfeld von allgemeinbildender Schule und beruflicher Praxis.* Graue Reihe – Neue Folge 97. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Gaugler, E., Kolvenbach, H., Lay, G., Ripke, M. & Schilling, W. (1987). *Leistungsbeurteilung in der Wirtschaft – Gefahren und Anwendung in der Praxis.* Baden-Baden: Nomos.

Geissler, K. & Orthey, F. (1993). Schlüsselqualifikationen. Paradoxe Konjunktur eines Suchbegriffs der Modernisierung. *Grundlagen der Weiterbildung,* 3, 154-156.

Georg, W. & Sattel, U. (1995). Arbeitsmarkt, Beschäftigungssystem und Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 123-141). Opladen: Leske und Budrich.

Gerdsmeier, G. (1990). Die Entschlüsselung der Phantome. In G. Gerdsmeier (Hrsg.), *Schulbuch ohne Schule* (S. 36-44). Kassel.

Goetze, W. (1996). Von SQ (Schlüsselqualifikationen) zu QS (Qualitätssicherung): Sollten wir mehr über Qualität von Bildungsangeboten reden – und weniger über Schlüsselqualifikationen? In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 58-66). Aarau: Sauerländer.

Grabowski, S. & Kerres, M. (1990). Subjektive Theorien von betrieblichen Ausbildnern über „Schlüsselqualifikationen in der CNC-Ausbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik,* 86, 712-723.

Heinz, W.R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation.* Weinheim: Juventa.

Kern, H. & Schumann, M. (1984). *Das Ende der Arbeitsteilung? – Rationalisierung in der industriellen Produktion.* München: Piper.

Klafki, W. (1971). *Neue Studien zur Bildungstheorie.* Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 135-161). München: Manstedt.

Klafki, W. (1998). Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für Schulstrukturen. In K.-H. Braun, H.-H. Krüger, J.-H. Obertz, Ch. Hoffmann und H.-G. Hofmann (Hrsg.), *Schule der Zukunft. Bildungspolitische Empfehlungen und Expertisen der Enquete-Kommission des Landtages von Sachsen-Anhalt* (S. 145-208). Opladen: Leske und Budrich.

Kron, F.W. (1993). *Grundwissen Didaktik.* München: Reinhardt.

Krüger, H. (1988). *Organisation und extra-funktionale Qualifikationen.* Frankfurt am Main: Lang.

Laur-Ernst, U. (1990). Schlüsselqualifikationen – innovative Ansätze in den neugeordneten Berufen und ihre Konsequenzen für Lernen. In L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposions in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?"* Materialien zur Berufsausbildung, Bd. 2. (S. 36-55). Hamburg: Feldhaus.

Maag Merki, K. (1998). *Berufsausbildungsanalyse.* Unveröff. Studie, Universität Zürich, Forschungsstelle Schulqualität und Schulentwicklung.

Mayring, Ph. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung,* 6, 314-325.

Meyer, H. & Uhe, E. (1990). Perspektiven zur Realisierung von Schlüsselqualifikationen in Betrieb und Schule. In L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposions in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?"* Materialien zur Berufsausbildung, Bd. 2. (S. 274-279). Hamburg: Feldhaus.

Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation.* (7. Aufl.). München: Juventa.

Negt, O. (1997). Gesellschaftliche Schlüsselqualifikationen. Sechs Kompetenzen zur Gesellschaftsveränderung. *Widerspruch,* 17(33), 89-102.

Oelkers, J. (1996). Die Konjunktur von „Schlüsselqualifikationen". In Ph. Gonon (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen kontrovers* (S. 89-100). Aarau: Sauerländer.

Reetz, L. (1990). Zur Bedeutung der Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung. In L. Reetz & Th. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposions in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?"* Materialien zur Berufsausbildung, Bd. 2. (S. 16-35). Hamburg: Feldhaus.

Roth, H. (1966). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 1.* Hannover: Schroedel.

Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2.* Hannover: Schroedel.

Sennett, R. (1998). Die grosse Flut. *Das Magazin,* 46, 29-31.

Sieber, P. (1999). *Schlüsselqualifikationen als Schlüssel zum Arbeitsmarkt? Eine qualitative und quantitative Inhaltsanalyse von Stelleninseraten.* Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich.

Spreter-Müller, B. (1988). *Ausserfachliche Qualifikationen für den beruflichen Ein- und Aufstieg.* In Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft (Bd. 62). Bad Honnef: Bock.

Stangel-Meseke, M. (1994). S*chlüsselqualifikation in der betrieblichen Praxis.* Ein Ansatz in der Psychologie. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Teichler, U., Butgereit, M. & Holtkamp, R. (1984). *Hochschulzertifikate in der betrieblichen Einstellungspraxis.* In Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft (Bd. 6). Bad Honnef: Bock.

Tillmann, K.-J. (1994). Kooperationsbereitschaft – Flexibilität – Kundenorientierung. *Neue Sammlung,* 34, 137-148.

Wilsdorf, D. (1991). *Schlüsselqualifikationen. Die Entwicklung selbständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung.* München: Lexika.

Zürcher Daten Service (Hrsg.) (1997). *Statistisches Jahrbuch des Kantons Zürich 1998.* Zürich: Statistisches Amt.

Politische Kompetenzen junger Erwachsener in der Schweiz

Christine Bieri und Esther Forrer

Ziel dieses Beitrags ist es, die politischen Kompetenzen und das polit-ökonomische Wissen von jungen Erwachsenen am Übergang zwischen (Berufs-)Ausbildung und Erwerbsleben zu beschreiben. Die Analyse bezieht sich auf die Daten der „Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen ch-x" (YAS, Young Adult Survey). Dabei wurden 22'932 junge Erwachsene während der Rekrutenschule und 1'520 ausserhalb dieser Institution befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Befragten wenig für Politik interessieren und über einen bescheidenen politischen Wissensstand verfügen. Gleichzeitig sind die jungen Erwachsenen der Überzeugung, es sei wichtig, sich mit politischen Belangen auseinanderzusetzen und sie glauben daran, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in der Schweiz primär eigenen Anstrengungen zuzuschreiben sind. Junge Erwachsene, welche eine länger dauernde Ausbildung genossen haben, interessieren sich eher für Politik, beschäftigen sich häufiger mit dem tagespolitischen Geschehen und wissen in diesem Bereich mehr als diejenigen mit einer kürzeren Ausbildung. Unterschiede zwischen den Geschlechtern werden nur im Wissensbereich deutlich. Junge Frauen verfügen über einen geringeren politischen Wissensstand als ihre Kollegen, wobei diese Differenzen vor allem zwischen Abgängerinnen und Abgängern der Mittelschulen deutlich werden. Junge Erwachsene aus der deutschsprachigen Schweiz zeigen das grösste politische Interesse und Wissen. In Modellen zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses erweisen sich die Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation und gesellschaftliche Verantwortung neben demographischen Variablen als bedeutsame Prädiktoren.

1 Einleitung

„... Es kann nicht oft genug wiederholt werden: Mit dem Zeitalter der Globalität wird gerade nicht das Ende der Politik eingeläutet, sondern ihr Neubeginn eröffnet" (Beck, 1999, S. 217).

Zur Bedeutung von politischen Kompetenzen in der globalisierten Gesellschaft

Politische Kompetenzen gehören in der globalisierten Gesellschaft zu den wichtigsten Schlüsselqualifikationen. In einer allgemeinen Formulierung wird unter Globalisierung die Intensivierung weltweiter ökonomischer und sozialer Beziehungen verstanden, welche sich im Spannungsfeld zwischen lokal und global bewegen (Giddens, 1999, S. 33). Durch die Auflösung nationaler Grenzen werden auch nationale Bildungs- und Beschäftigungssysteme als Ort der gesellschaftlichen Integration und Stabilisierung gesellschaftlicher Solidarität in Frage gestellt (Hornstein, 2001, S. 531). Da die Unternehmen den Staat und seine Instanzen bei der Führung und Gestaltung der Weltwirtschaft zunehmend ablösen (Menzel, 1997, S. 15), sind neue Formen der Selbstregulation und des gesellschaftlichen Engagements gefordert. Im Rahmen dieser Veränderungsprozesse muss deshalb den politischen Kompetenzen junger Erwachsener besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Politisches (Des)Interesse junger Erwachsener

Gleichzeitig ist das politische Desinteresse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ein aktuelles Thema. In den Studien der deutschen Shell wird beispielsweise ein Rückgang des politischen Interesses bei Jugendlichen im Vergleich zu den letzten Jahren festgestellt (Schneekloth, 2002, S. 92; Fischer, 2000, S. 263). Klöti und Risi (1991) fanden zwar kein sinkendes Interesse bei 20-jährigen Schweizern im Vergleich zu früheren Erhebungen, die Befunde zeigten aber, dass sich die Befragten für diesen Bereich wenig interessierten und über einen geringen Wissensstand verfügten (S. 155-156). Aufgrund der Tatsache, dass Jugendliche und junge Erwachsene der Politik im Vergleich zu anderen Lebensbereichen eine relativ geringe Bedeutung beimessen, wird oft der vorschnelle Schluss gezogen, dass es sich um eine a-politische und ich-bezogene Generation handelt, die sich vor allem für die eigene Karriere und die Freizeit interessiert (Gille, Krüger & Rijke, 1998, S. 148-149). Aussagen über politische Kompetenzen junger Erwachsener müssen jedoch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und entwicklungsbedingter Veränderungsprozesse interpretiert werden.

Politische Bildung im schulischen Kontext

Die Förderung politischer Kompetenzen ist für Beck eine Hauptaufgabe des Bildungssystems (1999, S. 220-231). Auch Scheunpflug und Hirsch (2000) betonen die Bedeutung der politischen Kompetenz als wichtigste Form des „globalen Lernens“ (S. 42). Innerhalb des Bildungssystems kommt dem Thema Politik eine eher untergeordnete Bedeutung zu (Grob & Maag Merki, 2001, S. 684-685). Politische Bildung wird in der Schweiz selten in spezifischen Schulfächern vermittelt (Reichenbach, 1997, S. 902). Häufig werden politische Lernprozesse in eher impliziter Form innerhalb verschiedener Schulfächer wie beispielsweise Geschichte und Geographie oder über schulische Mitbestimmungsmöglichkeiten gefördert (Fend, 2000, S. 396).

Im folgenden Abschnitt wird auf die politischen Kompetenzen eingegangen, welche in diesem Beitrag analysiert werden.

1.1 Politische Kompetenzen als überfachliche Kompetenzen

Dimensionen der politischen Kompetenz

Politische Kompetenzen lassen sich nach Fend (1991, S. 137) in folgenden Dimensionen abbilden:

1. Teilen demokratischer Grundwerte und Normen (Einstellungsebene)
2. Kenntnisreiche Urteilskompetenzen (kognitive Kompetenzen)
3. Beteiligungsbereitschaft (Handlungsaspekt)

Das Konstrukt „politische Kompetenz“ setzt sich aus folgenden Aspekten zusammen (vgl. Fend, 1991; Klöti und Risi, 1991):

Politik			
Politische Involviertheit			**Politisches Weltbild (Teilaspekt)**
Interesse	Wissen	Aktivität (Teilaspekt)	
Politisches Interesse Distanz zur Politik	Politisches und politökonomisches Wissen	Zeitaufwand für politische Informationen	Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg: „legitime“ und „illegitime“ Mittel

Abbildung 1: Übersicht über die Dimensionen der „politischen Kompetenz“, ergänzt durch „politisches und politökonomisches Wissen“.

Die politischen Kompetenzen, die in diesem Beitrag zur Sprache kommen, beziehen sich auf Selbstkognitionen in den Bereichen „Interesse“, „Aktivität“ und „politisches Weltbild“. Zur Ergänzung wurden Wissensindikatoren zum politischen und politökonomischen Wissen einbezogen.

Definition von „überfachlichen Kompetenzen“

Politische Kompetenzen können als „überfachliche Kompetenzen“ bezeichnet werden. Sie wurden im Rahmen der YAS-Studie neben weiteren überfachlichen Kompetenzen erhoben. Die Auswahl der Kompetenzen in diesem Projekt basiert auf einer gesamtschweizerischen Analyse von Volksschullehrplänen, Berufsausbildungsreglementen und des Maturitätsanerkennungsreglementes[1]. Da sich die Kompetenzen auf die relevanten Bildungsziele beziehen, wird eine breite Palette von Fähigkeiten einbezogen. Diese beinhalten neben handlungsbezogenen, kognitiven und motivationalen Aspekten auch Fähigkeiten, die mit Einstellungen und Grundhaltungen vergleichbar sind. Sie werden folgendermassen definiert:

> Kompetenzen beziehen sich auf Fähigkeiten, die es ermöglichen, bestimmte Anforderungen in komplexen Situationen und in unterschiedlichen sozialen Rollen erfolgreich zu bewältigen. Sie entsprechen dem Potential oder den Ressourcen, in konkreten Situationen erfolgreich zu handeln. Kompetenzen beinhalten unterschiedlich komplexe Schemata, welche in emotionale und motivationale Regelkreise eingebunden sind und in konkreten Handlungen aufgebaut und modifiziert werden (vgl. Grob & Maag Merki, 2001, S. 59-62; Rychen & Salganik, 2001, S. 11; Weinert, 2001, S. 49). Die überfachlichen Kompetenzen umfassen Fähigkeiten, die im schulischen Kontext nicht einzelnen Fächern zugeordnet werden können, sondern in verschiedenen Fächern erworben werden.

2 Fragestellungen

In diesem Beitrag werden folgende Fragestellungen bearbeitet:

- Wie stark interessieren sich junge Erwachsene in der Schweiz für Politik? Zeigen sich Unterschiede im Vergleich zu einer Untersuchung zum politischen Interesse junger Erwachsener aus dem Jahre 1988?
- Wie distanziert stehen junge Erwachsene dem Thema Politik gegenüber?
- Wie häufig informieren sich junge Erwachsene über politische Themen? Zeigen sich dabei Unterschiede zum Verhalten von Jugendlichen?
- Unterscheiden sich junge Erwachsene hinsichtlich Interesse und Wissen sowie Überzeugungen im Bereich Politik nach Geschlecht, Ausbildungshintergrund und Sprachregion?
- Inwiefern tragen die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Kompetenzen neben den individuellen Merkmalen Ausbildungshintergrund, Sprachregion, Geschlecht, Geburtsjahr und Nationalität zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses bei?

Der Artikel ist folgendermassen gegliedert: Nachdem in einem ersten Teil auf den aktuellen Forschungsstand zum Thema „Junge Erwachsene und Politik“ eingegangen wird und Einflussfaktoren auf das politische Wissen resp. Interesse thematisiert werden, folgt ein Abschnitt zum methodischen Vorgehen. Dabei wird eine Übersicht

[1] *Die überfachlichen Kompetenzen werden in der Arbeit von Grob und Maag Merki (2001) ausführlich beschrieben.*

über die Stichprobe und das Erhebungsinstrument gegeben. Im Ergebnisteil beschreiben wir die politische Kompetenz und das politische Wissen junger Erwachsener zunächst auf deskriptiver Ebene und anhand von Gruppenvergleichen, bevor wir anschliessend ein Modell zur Vorhersage des politischen Wissens resp. Interesses von jungen Erwachsenen präsentieren. Im letzten Abschnitt werden die Ergebnisse zusammenfassend diskutiert.

2.1 Politische Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter

Entwicklungsbedingte Veränderungen in den politischen Kompetenzen und im politischen Wissen

Politische Kompetenzen entwickeln sich insbesondere am Übergang zwischen Adoleszenz und Erwachsenenalter. In dieser Entwicklungsphase nehmen auch die Möglichkeiten zu, an der Gesellschaft und am politischen Geschehen teilzunehmen.

Die Distanz zur Politik vergrössert sich im Jugendalter in dem Mass, wie die Analysefähigkeit von politischen Prozessen wächst (Fend, 1991, S. 188). Gleichzeitig wächst auch das Interesse für politische Prozesse. Während sich die Hälfte der 16- bis 17-Jährigen für Politik interessiert, sind es bei den 23-Jährigen über 80%, welche sich mit dem politischen Geschehen auseinandersetzen (ebd., S. 210). Krampen (1990, 1991) weist auf eine deutliche Zunahme des politischen Wissens und der politischen Aktivitäten im Alter von 14 bis 17 Jahren hin. Das Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten, das politische Interesse und die Bereitschaft zum politischen Engagement bleiben über diese Zeit hinweg recht stabil (Krampen, 1990, S. 55, S. 332). In einer Längsschnittuntersuchung lässt sich die Zunahme von Wissen und Aktivitäten im politischen Bereich zwischen 17 bis 23 Jahren bestätigen. Interesse sowie Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten bleiben über diese Zeit hinweg stabil (Krampen, 1998, S. 86). Das frühe Erwachsenenalter scheint vor allem eine sensible Phase für die Zunahme des politischen Wissens und der politischen Handlungen zu sein.

2.2 Bestimmungsgründe zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses

Voraussetzungen der politischen „Persönlichkeit"

Politisches Interesse und Wissen sind zentral für das politische Handeln. In vielen Untersuchungen zeigt sich ein enger Zusammenhang zwischen politischem Interesse und Engagement (Sohr, Boehnke & Stromberg, 1998, S. 226). Junge Erwachsene, die sich für politische Belange interessieren, nehmen zum Beispiel häufiger an Wahlen teil (Fischer, 2000, S. 264). Auch das politische Wissen hat neben dem Selbstkonzept eigener politischer Fähigkeiten und internalen Kontrollüberzeugungen eine zentrale Bedeutung für die Wahlbeteiligung im frühen Erwachsenenalter (Krampen, 1998, S. 86-87). Der aktive Umgangsstil mit politischen Problemen und das politische Wissen sind bedeutende Prädiktoren der „politischen Persönlichkeit" (Sohr et al., 1998, S. 210-227).

Demographische Prädiktoren: Geschlecht, Ausbildungshintergrund, Sprachregion

In Bezug auf die politischen Kompetenzen resp. das politische Wissen zeigen sich beträchtliche Unterschiede zwischen spezifischen Gruppen. Bereits im Jugendalter lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Mädchen weisen ein geringeres Vertrauen gegenüber Politik auf als die Jungen und sind in ihrer politischen Orientierung weniger gefestigt (Fend, 1991, S. 169; Fend, Büeler, Grob & Kassis, 1996, S. 6-9). Allerdings zeigen sie sich protestbereiter als die Jungen (Fend, 1991, S. 220). Geschlechtsunterschiede zeigen sich auch im frühen Erwachsenenalter. In der

Shell-Studie präsentieren sich die jungen Frauen politisch desinteressierter im Vergleich zu den jungen Männern (Fischer, 2000, S. 264). Junge Frauen in der Schweiz interessieren sich weniger für Politik und verfügen über einen geringeren Wissensstand als ihre Alterskollegen (Klöti & Risi, 1991, S. 156, S. 177). In den politischen Aktivitäten unterscheiden sich Frauen und Männer hingegen nicht (ebd., S. 209).
Schon im Jugendalter werden Unterschiede zwischen den Vertretern und Vertreterinnen verschiedener Ausbildungstypen sichtbar (Fend, 1991, S. 170-175). Junge Erwachsene in der Schweiz mit einer längeren schulischen Ausbildung verfügen über ein höheres Interesse und Wissen, sie engagieren sich zudem auch häufiger aktiv in der Politik (Klöti & Risi, S. 156-209). Meier-Dallach, Hohermuth und Walter (2001) verweisen auf die grosse Bedeutung des Bildungsabschlusses im Zusammenhang mit der Vorhersage der politischen Orientierung junger Erwachsener in der Schweiz (S. 14). In der ersten internationalen Studie der IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) zur Evaluation des Staatskundeunterrichts (Civic Education Study) auf der Sekundarstufe II hat sich zudem gezeigt, dass nicht nur die eigene Ausbildung, sondern auch der sozioökonomische Status der Eltern ein Prädiktor bei der Vorhersage von politischem Wissen – nicht aber in Bezug auf die Teilnahme an politischen Diskussionen – darstellt (Torney-Purta & Schwille, 1986, S. 30).

In der Schweiz können sich unterschiedliche politische Kulturen in den verschiedenen Sprachregionen auch auf die politische Haltung auswirken (Mazzoleni & Wernli, 2002, S. 19). Junge Erwachsene aus dem französisch- und italienischsprachigen Landesteil erleben offenbar eine grössere Distanz zu den Parteien und haben einen etwas geringeren politischen Wissensstand gegenüber den Gleichaltrigen aus der deutschen Schweiz (Klöti et al., S. 126, S. 177). Junge Erwachsene aus der französischsprachigen Region zeigen ein progressiveres politisches Orientierungsmuster als die jungen Erwachsenen im Tessin und in der Deutschschweiz (Meier-Dallach et al., 2001, S. 13).

Prädiktoren des politischen Wissens und des politischen Interesses: Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation, Weiterbildung, gesellschaftliche Verantwortung

Wie sich in verschiedenen Studien zeigt, sind für die Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses nicht nur demographische Variablen, sondern auch andere Faktoren von Bedeutung. Internale Kontrollüberzeugungen können das politische Interesse, Einstellung und Verhalten massgeblich beeinflussen (Krampen, 1991, S. 4; Carno, 1997, S. 485). Verschiedene Untersuchungen aus dem Bereich der Selbstwirksamkeitsforschung zeigen, dass Personen, die sich selbstwirksam fühlen, stärker das Gefühl haben, politische Veränderungen mitgestalten zu können (Bandura, 1997, S. 483-491). Wer an die eigene politische Wirksamkeit glaubt, ist generell an gesellschaftlichen Fragen interessiert und sehr stark leistungsmotiviert (S. 490). Guthrie, Schafer & Hutchinson (1991) haben nachgewiesen, dass sich ein sehr starker Zusammenhang zwischen der Anzahl Schuljahre und dem politischen Interesse und Verhalten zeigt. Dabei hat aber auch die Leistungsmotivation indirekt über Aktivitäten im Weiterbildungsbereich ein grosses Gewicht auf Interesse und Wissen in diesem Bereich (S. 39-46). Politisches Engagement ist stets eine kollektive Angelegenheit. Wer sich politisch interessiert und engagiert, fühlt sich auch der Gesellschaft gegenüber verpflichtet und glaubt eher daran, in der Gruppe etwas bewirken zu können (Bandura, 1997, S. 487).

Vorhersagemodell

Aufgrund dieser Befunde ist zu vermuten, dass die überfachlichen Kompetenzen Selbstwirksamkeit, Leistungsmotivation, gesellschaftliche Verantwortung und allgemeine Weiterbildungsbereitschaft neben den demographischen Variablen Geschlecht, Sprachregion, Ausbildungsniveau und Nationalität einen wesentlichen Beitrag zur Vorhersage des politischen Wissens resp. des politischen Interesses beitragen.

3 Methodisches Vorgehen

Zur Beantwortung der Forschungsfragen stützen wir uns auf den Datensatz der repräsentativen Jugendstichprobe, die im Zusammenhang mit der „Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen ch-x 2000/2001“ gezogen wurde. Untersucht werden überfachliche Kompetenzen von 18- bis 22-Jährigen in der Schweiz.

Stichprobe

Die Daten dieser Untersuchung wurden in zwei Teilen erhoben. Im Rahmen der pädagogischen Rekrutenbefragungen wurden im Laufe der Jahre 2000 und 2001 23'043 junge Erwachsene während der Rekrutenschule (RS) befragt. Darüber hinaus wurde eine repräsentative Stichprobe von 1'638 jungen Schweizerinnen und Schweizern aus 84 Gemeinden aufgenommen. Die meisten Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung 20- bis 21-jährig.

Die untenstehende Darstellung gibt eine Übersicht über die Stichprobe:

Befragung der Rekruten und Rekrutinnen 2000/2001	Jugendbefragung 2000/2001
N = 22'932* Frauen n = 208 Männer n = 22'549	N = 1'520** Frauen n = 784 Männer n = 727

* 175 Personen machen keine Angaben zum Geschlecht.
** 9 Personen machen keine Angaben zum Geschlecht.

Abbildung 2: Zusammensetzung der Stichprobe

Der Vergleich der Jugendbefragung mit der Bildungsstatistik des BFS[2] zeigt eine leichte Übervertretung der Abgängerinnen und Abgänger von Maturitätsschulen und eine Unterrepräsentierung von Befragten mit einer Berufslehre.
Für die Auswertungen in diesem Bericht wird primär auf den Datensatz aus der Jugendbefragung zurückgegriffen. Je nach Fragestellung wird auch die Rekruten-Stichprobe berücksichtigt. Wird beispielsweise varianzanalytisch nach sprachregionalen Unterschieden gefragt, werden die Daten aus der Rekrutenbefragung beigezogen, da die Anzahl der Befragten aus der italienischsprachigen Schweiz in der Jugendstichprobe gering ist. Dabei werden die Frauen, welche eine Rekrutenschule besucht haben, aus Repräsentativitätsgründen ausgeschlossen. Im Text wird jeweils vermerkt, wenn mit der Rekrutenstichprobe gerechnet wird.

Auswertung

Die erste Frage wird mit Hilfe von deskriptiven Analysen beantwortet. Gruppenunterschiede werden mittels varianzanalytischer und nicht-parametrischer Verfahren getestet. Um zu schätzen, wie die interessierenden Faktoren mit dem politischen Wissen resp. dem Interesse zusammenhängen, verwenden wir das Verfahren der multiplen Regression. Dabei werden nach dem Prinzip der sequentiellen resp. der hierarchischen Regression Blöcke von Variablen definiert und die Reihenfolge der

[2] *Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik 2000.*

Prädiktoren theoriegeleitet bestimmt (vgl. Tabachnick & Fidell, 2001, S. 131-133). Bei der Vorhersage wurden Bildungsniveau und Sprachregionen einbezogen. Da das Bildungsniveau nicht metrisch skaliert ist, wurde eine Kontrastcodierung in Anlehnung an Bortz (1999, S. 473) vorgenommen. Für die Sprachregionen wurden Dummyvariablen gebildet. Den Auswertungen ging eine ausgiebige Prüfung der Residuen voraus, die hier nicht weiter diskutiert wird.

Die Resultate werden teilweise bereits im Ergebnisteil mit andern Studien verglichen. Die Antworten zum politischen Interesse werden mit denjenigen aus früheren Rekrutenbefragungen (Klöti & Risi, 1991) verglichen. Die Ergebnisse zur politischen Aktivität werden denjenigen einer Evaluation an Zürcher Mittelschulen (Maag Merki, 2002) gegenübergestellt.

Erhebungsinstrument

Die Beschreibung des Messinstruments beschränkt sich auf die für diese Teiluntersuchung relevanten Konstrukte.

In den untenstehenden Tabellen werden die politischen Kompetenzen dargestellt. Zu den Skalen wird jeweils ein Beispielitem präsentiert[3].

Tabelle 1: Übersicht über die politischen Kompetenzen und Beispielitems

politische Kompetenzen	M	SD	Item-Trennschärfe (Spannweite)	Innere Konsistenz (Cronbach Alpha)	Antwortskala und Bedeutung der Werte
Politisches Interesse (Einzelitem) • Ganz allgemein gefragt: Wie stark interessieren Sie sich für Politik?	2.03	.80	-	-	1 = überhaupt nicht bis 4 = sehr stark
Distanz zur Politik resp. politisches Interesse (6 Items) • Es ist wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen	2.94	.63	.48-.63	.79	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft sehr zu
Zeitaufwand für politische Informationen (Einzelitem) • Wieviel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Tag auf, um sich über Politik zu informieren?	1.80	.98	-	-	1 = täglich weniger als 5 Min. 2 = täglich zwischen 5 Min. und 15 Min. 3 = täglich zwischen 15 Min. und 30 Min. 4 = täglich zwischen 30 Min. und 1 Stunde 5 = täglich über 1 Stunde
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialem Aufstieg – „legitime" Mittel (5 Items) Wovon hängt es Ihrer Meinung in der Schweiz tatsächlich ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... • sich anstrengen und fleissig sein.	3.33	.47	.42-.56	.72	1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau

Fortsetzung auf Seite 40

[3] *Eine Übersicht über alle Items befindet sich im Anhang.*

Fortsetzung von Seite 39

politische Kompetenzen	M	SD	Item-Trennschärfe (Spannweite)	Innere Konsistenz (Cronbach Alpha)	Antwortskala und Bedeutung der Werte
Kontingenzüberzeugung zu Erfolg und sozialem Aufstieg – „illegitime Mittel" (5 Items) Wovon hängt es Ihrer Meinung in der Schweiz tatsächlich ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... • Beziehungen zu den richtigen Leuten haben.	2.38	.73	.60-.70	.84	1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau
Politisches und politökonomisches Wissen (Raschskalierung) (9 Wissensfragen) • Welche Möglichkeit steht einer Bürgerin oder einem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde?	3.60	2.65	.62-.76	.68	0 = keine Antwort richtig 9 = alle Antworten richtig

Als unabhängige Variablen werden zudem die überfachlichen Kompetenzen „allgemeine Weiterbildungsbereitschaft", „Leistungsmotivation", „Selbstwirksamkeit" und „gesellschaftliche Verantwortung" aufgenommen:

Tabelle 2: Übersicht über ausgewählte überfachliche Kompetenzen zur Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses

politische Kompetenzen	M	SD	Item-Trennschärfe (Spannweite)	Innere Konsistenz (Cronbach Alpha)	Antwortskala und Bedeutung der Werte
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5 Items) Wie gross ist Ihre grundsätzliche Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung auf die folgende Art beruflich weiterzubilden? • Besuch eines Weiterbildungskurses während der Arbeitszeit (ohne Lohneinbusse)	2.81	.65	.45-.50	.71	1 = sehr kleine Bereitschaft bis 4 = sehr grosse Bereitschaft
Leistungsmotivation (8 Items) • Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.	2.87	.53	.43-.56	.78	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu
Selbstwirksamkeit (5 Items) • Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will.	3.30	.52	.41-.65	.75	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu
Gesellschaftliche Verantwortung (6 Items) • Wer gut verdient, sollte einen umso grösseren Beitrag für die Allgemeinheit leisten.	3.11	.52	.29-.46	.65	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu

Folgende demographische Variablen wurden berücksichtigt:

Tabelle 3: Demographische Variablen

Geschlecht	1 = weiblich, 2 = männlich
Ausbildungshintergrund	1 = 1- und 2-jährige Berufslehre, 2 = 3- und 4-jährige Berufslehre, 3 = höhere Fach- und Berufsausbildung, Berufsmaturität, höhere Fachschule, 4 = Maturität, Universität
Sprachregion	1 = deutsche Sprachregion, 2 = französische Sprachregion, 3 = italienische Sprachregion, 4 = andere Sprachregion
Geburtsjahr	1 = vor 1979 bis 6 = nach 1982
Nationalität	1 = Schweiz, 2 = andere

4 Ergebnisse

4.1 Politisches Interesse, politische Distanz und politische Aktivität

Politisches Interesse junger Erwachsener im Zeitvergleich

Die jungen Erwachsenen interessieren sich im Allgemeinen nicht sehr stark für Politik[4]. Wird das politische Interesse der Befragten mit den Ergebnissen aus früheren Jugend- und Rekrutenbefragungen der Jahre 1972, 1979 und 1988 verglichen, ergibt sich eine stetige Zunahme derjenigen, die sich nicht für Politik interessieren.

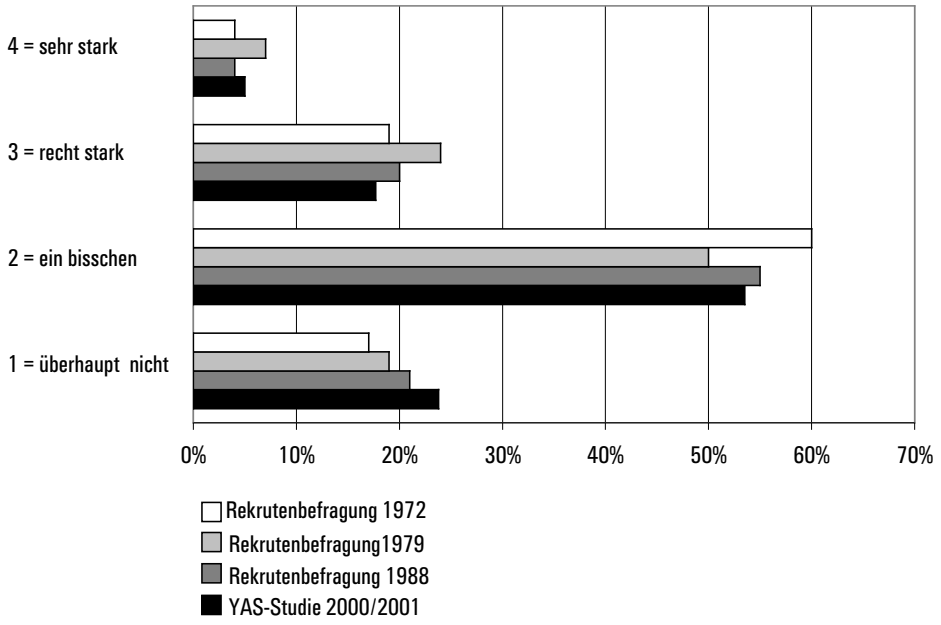

Abbildung 3: Politisches Interesse im Zeitvergleich

Wichtigkeit von Politik

Die Distanz zur Politik, die positiv formuliert als politisches Interesse bezeichnet wird, wurde nicht nur allgemein, sondern auch durch sechs Items erfasst. Wie der Abbildung 9 zu entnehmen ist, finden die Befragten Politik zwar nicht sehr interessant, es scheint ihnen aber gleichzeitig recht wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen.

[4] *M=2.04, SD=.78.*

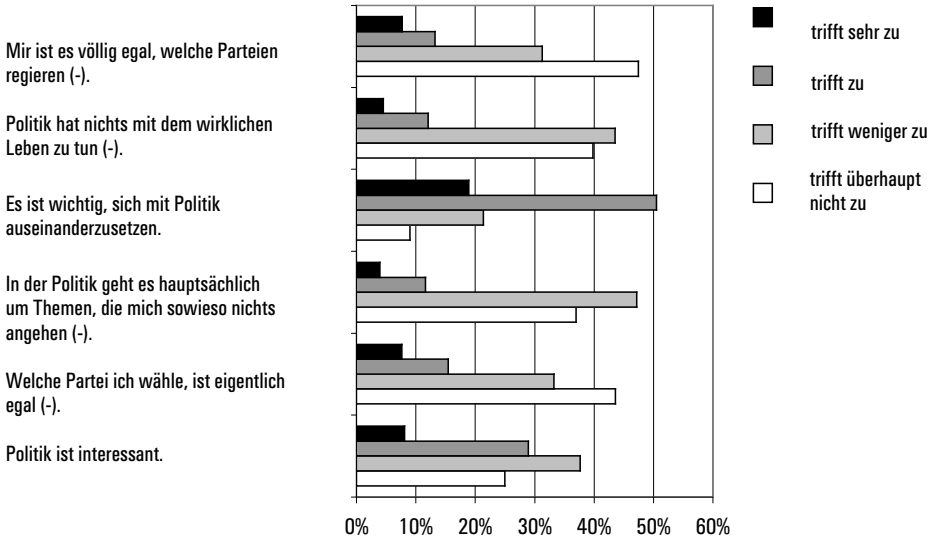

Abbildung 4: Politische Distanz (Einzelitems)

Zeitaufwand für tägliches Informieren über Politik

Die Hälfte der Befragten informiert sich kaum über Politik, nur gerade 7% der Befragten setzen sich täglich während mehr als einer halben Stunde mit politischen Themen auseinander. Junge Erwachsene mit höherem Bildungsniveau informieren sich täglich länger über Politik als solche mit geringerem Bildungsniveau (Kruskal Wallis, $Chi^2 = 55.602$, $df = 3$, $p < .001$).

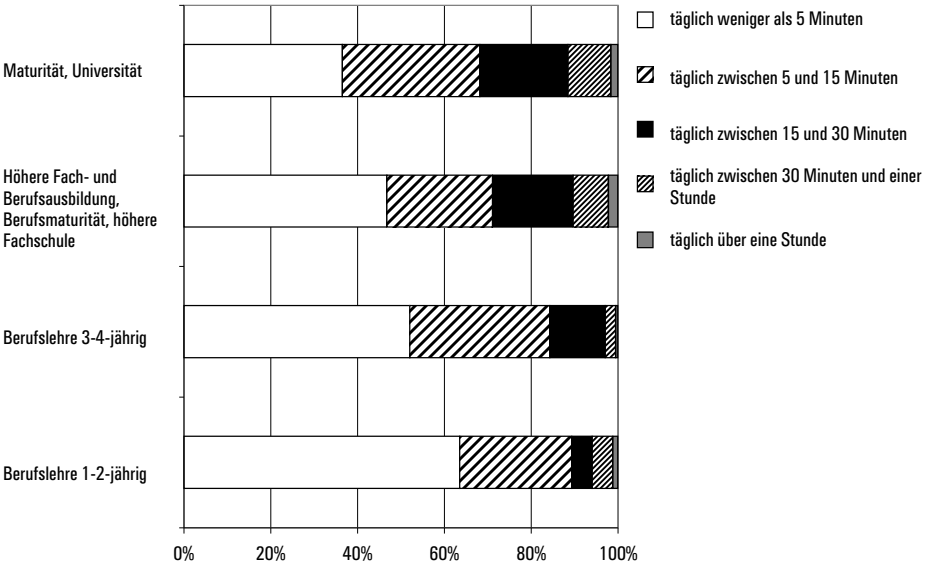

Abbildung 5: Zeitaufwand für politische Informationen von jungen Erwachsenen mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund

In der folgenden Abbildung 6 werden die Antworten der jungen Erwachsenen mit Maturitätsabschluss mit denjenigen der Mittelschülerinnen und -schüler des 10. und 13. Schuljahres (N = 4'225) verglichen. Die Häufigkeitsverteilungen zeigen keine frappanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

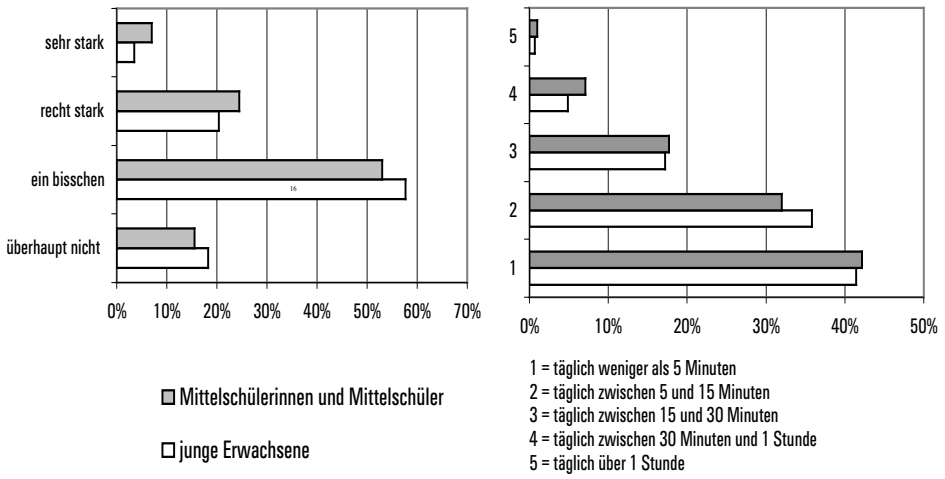

Abbildung 6: Politisches Interesse und Zeitaufwand für politische Informationen: Vergleich zwischen Jugendlichen der Mittelschule und Mittelschulabgängern und -abgängerinnen der Jugendstichprobe

Die Frage, ob die individuellen Merkmale Geschlecht, Ausbildung und Sprachregion einen Effekt auf das Interesse resp. die politische Distanz haben, wenn Alter und Nationalität kontrolliert werden, kann folgendermassen beantwortet werden: Das Geschlecht erweist sich als nicht effektvoll, wohingegen der Ausbildungshintergrund ($F = 34.9$, $df = 3/1294$, $p < .001$) einen Effekt auf das Interesse resp. die politische Distanz hat.

Wird mit Hilfe der Rekrutenstichprobe auch nach sprachregionalen Unterschieden gefragt, so zeigt sich, dass das Bildungsniveau ($F = 156$, $df = 3/19620$, $p < .001$), die Sprachregion ($F = 166$, $df = 2/19620$, $p < .001$) sowie beide in Interaktion ($F = 2.31$, $df = 6/19620$, $p < .05$) einen Effekt haben. Deutschsprachige junge Erwachsene sämtlicher Bildungsniveaus interessieren sich mehr für Politik als italienischsprachige und französischsprachige.

4.2 Politisches Wissen

Bescheidener politischer Wissensstand

Das politische Wissen steht in einem engen Zusammenhang zum Interesse, wobei dieser Zusammenhang bei den Männern etwas enger ist als bei den Frauen (Pearson, $r = .53$ vs. $r = .42$, $p < .001$). Das durchschnittliche politische Wissen der Befragten erweist sich als wenig umfassend. Im Durchschnitt konnten knapp vier von neun Wissensfragen richtig beantwortet werden ($M = 3.60$, $SD = 2.65$). Nur die Hälfte der Befragten konnte mehr als drei Fragen korrekt beantworten. Die hohe Standardabweichung weist darauf hin, dass grosse Unterschiede zwischen den Befragten bestehen. 5% der jungen Erwachsenen verfügen über ein sehr gutes politisches resp. politökonomisches Wissen, d.h. sie konnten alle Fragen richtig beantworten, während 13% keine einzige Frage richtig beantworten konnten. Wie in der folgenden Tabelle 4 zu sehen ist, konnten die Fragen zum Schweizer Staatssystem von knapp 50% der Befragten richtig beantwortet werden. Schwierigkeiten bereiteten die Fragen aus dem polit-ökonomischen Bereich.

Tabelle 4: Fragen zum politischen und polit-ökonomischen Wissen und Anzahl der korrekt beantworteten Fragen (Jugendstichprobe)

Fragen	richtig beantwortet	falsch beantwortet	weiss nicht
1. Welche Möglichkeit steht einer Bürgerin oder einem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde?	53.9%	28.8%	17.3%
2. Der Schweizerische Bundesrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Parteien zusammen. Welches ist die Zusammensetzung heute?	47.5%	16.8%	35.7%
3. Wer wählt den Schweizer Bundesrat?	54.4%	33.2%	12.4%
4. Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund ein Zweikammersystem (National- und Ständerat). Worin liegt die Bedeutung des Ständerates?	47.0%	20.9%	32.1%
5. Was bedeutet „Deregulierung"?	24.2%	8.4%	67.4%
6. Was versteht man unter Lobbyismus oder Lobbying?	26.3%	12.9%	60.8%
7. Weshalb können Verwaltungsratsmandate von Parlamentarierinnen und Parlamentariern als problematisch gelten?	25.0%	13.1%	61.9%
8. Welche Grundidee steht hinter einer ökologischen Grundidee?	39.5%	15.7%	44.8%
9. Warum gelten Kartelle in einer freien Marktwirtschaft als Problem?	41.8%	12.1%	46.1%

Politisches Wissen junger Erwachsener vor und nach der Maturität

Vergleichen wir die Resultate wiederum mit den Ergebnissen der Mittelschulevaluation, zeigt sich, dass die jungen Erwachsenen, welche eine Mittelschule besucht haben, durchschnittlich fünf Fragen richtig beantworten konnten, während die gegenwärtigen Mittelschüler und Mittelschülerinnen im Durchschnitt drei korrekte Antworten gaben. Ein Fünftel der Mittelschüler und Mittelschülerinnen konnte keine einzige Frage beantworten, bei den jungen Erwachsenen mit Mittelschulabschluss beträgt dieser Anteil noch 7%.

Bildungsspezifische und sprachregionale Effekte auf das politische Wissen

Mit Hilfe der Rekrutenstichprobe wird überprüft, ob Bildung und Sprachregion einen Effekt auf das politische Wissen haben, wenn Nationalität und Geburtsjahr kontrolliert werden. Der Bildungshintergrund und die Sprachregion erweisen sich sowohl einzeln als auch in Interaktion als effektvoll. Junge Erwachsene mit einem höheren Bildungsabschluss verfügen über ein umfassenderes politisches Wissen als diejenigen mit tieferem Abschluss ($F = 311$, $df = 3/19924$, $p < .001$). Der signifikante Effekt der Sprachregion widerspiegelt die Tatsache, dass junge Erwachsene der deutschsprachigen Region im Vergleich zu denjenigen der italienischen und französischen über ein ausgeprägteres politisches Wissen verfügen ($F = 209$, $df = 2/19924$, $p < .001$). Wie in der Abbildung 7 zu sehen ist, besteht dabei ein Interaktionseffekt zwischen Sprachregion und Bildungsabschluss ($F = 33.4$, $df = 6/19924$, $p < .001$). Der Wissensunterschied ist in den Gruppen, die über einen höheren Bildungsabschluss verfügen, deutlich ausgeprägter als in den andern Gruppen.

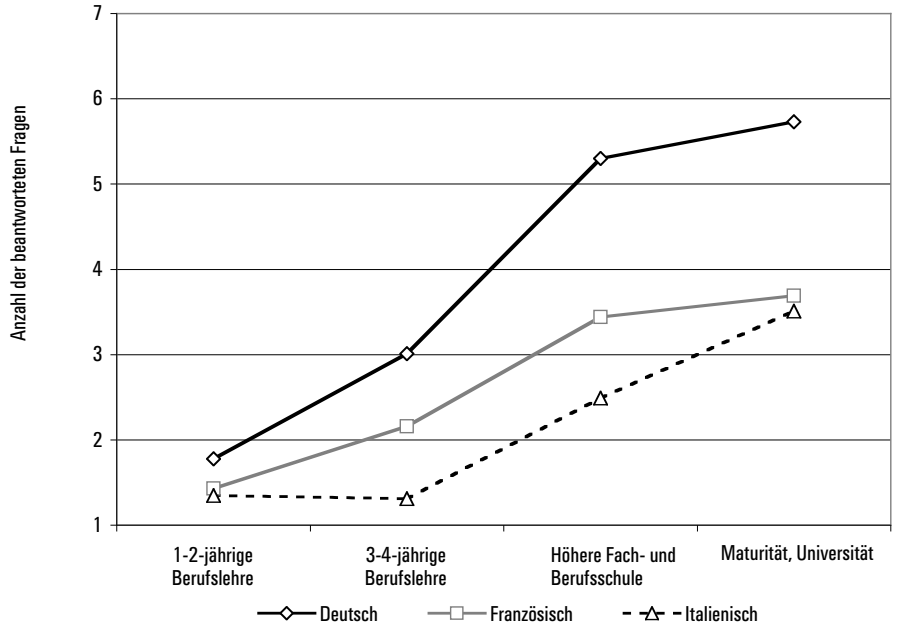

Abbildung 7: Effekt von Sprachregion und Bildung auf das politische Wissen (Rekrutenstichprobe, Maximalwert: 9 Fragen richtig beantwortet)

Bildungs- und geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Wissen

Wird im Folgenden mit der Jugendstichprobe gerechnet, wobei die Sprachregion ausgeklammert, dafür aber das Geschlecht ins Modell integriert wird, ergeben sich folgende Resultate: Die Männer verfügen über ein umfassenderes politisches Wissen als die Frauen ($F = 4.53$, $df = 1/1306$, $p < .05$). Auch in dieser Analyse zeichnen sich Unterschiede zwischen Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Ausbildungstypen ($F = 47$, $df = 3/1306$, $p < .001$) ab. Personen mit höherem Bildungsabschluss verfügen über ein umfassenderes Wissen. Geschlecht und Bildungsniveau erzeugen auch hier einen Interaktionseffekt auf das politische Wissen ($F = 7.90$, $df = 3/1306$, $p < .001$). Die geschlechtsspezifische Differenz ist gemäss untenstehender Abbildung 8 in der Gruppe derjenigen, welche eine Mittelschule besucht haben, am grössten, und zwar zugunsten der Männer.

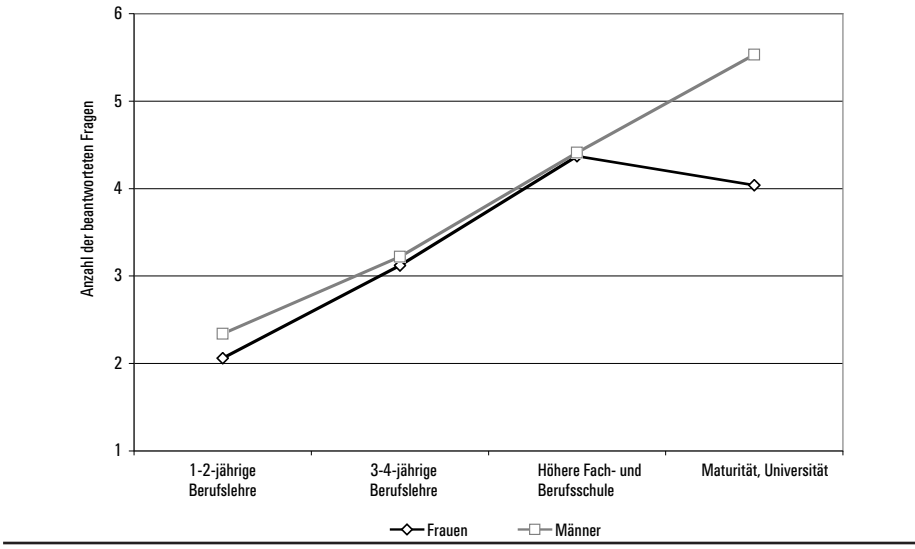

Abbildung 8: Effekt von Geschlecht und Bildung auf das politische Wissen (Jugendstichprobe, Maximalwert: 9 Fragen richtig beantwortet)

4.3 Politisches Weltbild – Kontingenzüberzeugungen

Sozialer Aufstieg und eigene Anstrengungen

Die Befragten sind deutlich der Ansicht, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in der Schweiz vorwiegend durch eigene Anstrengungen zu erreichen sind (M = 3.33, SD = .47). Der Glaube an den Erfolg durch eigene Bemühungen findet sich vor allem unter den jungen Erwachsenen mit einer kürzeren Ausbildung und nimmt mit zunehmender Ausbildungsdauer ab. Frauen und Männer stimmen diesen Aussagen gleichermassen zu. Junge Erwachsene, welche nicht Schweizer Staatsangehörige sind, unterscheiden sich nicht von den jungen Schweizern und Schweizerinnen ($F = 1.94$, $df = 15$, $p > .05$).

Die Aussagen, dass Erfolg auch durch Strategien wie Rücksichtslosigkeit oder über gute Beziehungen erlangt werden kann, finden hingegen weniger deutlich Zustimmung (M = 2.38, SD = .73). Rund 60% der Befragten zeigen sich diesbezüglich skeptisch, 12% vertreten allerdings deutlich die Meinung, dass diese Strategien zu Erfolg und sozialem Aufstieg verhelfen (Skalenwert > 3.26; Skala 1-4). Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Gruppen ($F = .95$, $df = 15$, $p > .05$).

4.4 Vorhersage des politischen Wissens und des politischen Interesses

Im Folgenden wird mit Hilfe der multiplen Regression der Frage nachgegangen, inwiefern sich politisches Wissen und politisches Interesse durch die demographischen Merkmale Bildung, Sprachregion, Geburtsjahr, Nationalität und die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation, Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Verantwortung vorhersagen lassen, wobei ausführlicher auf die Vorhersage des politischen Wissens eingegangen wird.

Tabelle 5: Determinanten des politischen Wissens (Rekrutenstichprobe)

Variablen	B	Beta	t	p
Bildung 1 [a)]	-.40	-.08	-8.28	< .001
Bildung 2 [b)]	-.19	-.04	-6.65	< .001
Bildung 3 [c)]	-2.3	-.40	-39.94	< .001
deutsche Sprachregion	.98	.15	6.70	< .001
französische Sprachregion	.02	.00	.15	.88
italienische Sprachregion	-.79	-.05	-4.63	< .001
Geburtsjahr	.08	.03	4.76	< .001
Nationalität	-.91	-.04	-6.78	< .001
Weiterbildungsbereitschaft	.81	.20	29.81	< .001
Leistungsmotivation	.42	.08	11.38	< .001
Selbstwirksamkeit	.23	.04	6.11	< .001
Gesellschaftliche Verantwortung	.40	.08	13.23	< .001
Konstante	-1.80	-	-6.76	< .001

Anmerkungen: N = 19'048
$R^2 = .29$, $df = 12/19035$, $F = 649{,}43$, $p = <.001$
[a)] Bildung 1: 1-2-jährige Berufslehre versus 3-4-jährige Berufslehre
[b)] Bildung 2: Höhere Fach- und Berufsausbildung versus Maturität, Universität
[c)] Bildung 3: 1- bis 4-jährige Berufslehre versus Höhere Fach- und Berufsbildung sowie Maturität/Universität

Insgesamt vermögen die Prädiktoren 29% des politischen Wissens der Rekruten vorherzusagen. Dabei tragen alle unabhängigen Variablen ausser der Variable französische Sprachregion zur Varianzaufklärung bei. Von den demographischen Merkmalen tragen das Bildungsniveau „1- bis 4-jährige Berufslehre“ versus Höhere Fach- und Berufsbildung und die deutsche Sprachregion am meisten zur Varianzaufklärung bei. Bei den überfachlichen Kompetenzen erweist sich die Weiterbildungsbereitschaft als stärkster Prädiktor.

Bedeutsame Prädiktoren: Ausbildungshintergrund, Sprachregion, Weiterbildungsbereitschaft, Leistungsmotivation und gesellschaftliche Verantwortung

Geht ins obige Modell anstelle der abhängigen Variablen politisches Wissen diejenige der politischen Distanz ein (politisches Interesse), so erklären die Prädiktoren insgesamt einen Varianzanteil von 17% (N = 18‘841, F = 330, df = 12/18‘828, p < .001). Alle Prädiktoren erweisen sich als signifikant. Von den demographischen Variablen gehen die deutsche Sprachregion (Beta = .15) und die Kontrastierung der Bildungsniveaus (Beta = -.40) mit dem stärksten Gewicht ins Modell ein. Von den überfachlichen Kompetenzen erweisen sich die Weiterbildungsbereitschaft (Beta = .20), die Leistungsmotivation (Beta = .10) und die gesellschaftliche Verantwortung (Beta = .10) als besonders bedeutsam[5].

Die Ergebnisse, die in der untenstehenden Tabelle abgebildet sind, geben eine Antwort auf die Frage, welchen Beitrag die überfachlichen Kompetenzen, zusätzlich zu den demographischen, zur Vorhersage des politischen Wissens und Interesses leisten können.

Varianzaufklärung durch demographische Faktoren und überfachliche Kompetenzen

Tabelle 6: Politisches Wissen und politische Distanz (Skala) in Abhängigkeit von demographischen Merkmalen und überfachlichen Kompetenzen (Rekrutenstichprobe)

	Politisches Wissen			Politische Distanz		
	R^2	df	F	R^2	df	F
Varianzaufklärung durch demographische Merkmale	.22	8/19039	673	.11	8/18832	285
Varianzaufklärung durch überfachliche Kompetenzen	.16	4/21311	974	.12	4/21060	717
Varianzaufklärung durch demographische Variablen und überfachliche Kompetenzen*	.29	12/19035	649	.17	12/18828	330

*Aufgrund von Interaktionseffekten können die Varianzanteile nicht einfach addiert werden.

Das politische Wissen ist insgesamt deutlich besser vorhersagbar als das Interesse. Die überfachlichen Kompetenzen vermögen nebst den demographischen Merkmalen einen weiteren Teil der Varianz sowohl des politischen Wissens als auch der politischen Distanz zu erklären. Im Modell zum politischen Wissen können die demographischen Merkmale alleine 22% der Varianz erklären. Werden nur die überfachlichen Kompetenzen als unabhängige Variablen eingegeben, erklären sie 16% derselben. Bei der politischen Distanz vermögen die demographischen Merkmale alleine 11%, die überfachlichen Kompetenzen 12% zu erklären.

[5] *Werden das politische Wissen und die politische Distanz mit Hilfe der Jugendstichprobe vorhergesagt, wobei das Geschlecht ins Modell integriert wird, so zeigen sich ähnliche Ergebnisse. Das Geschlecht hat zwar einen Effekt auf das politische Wissen und das politische Interesse, im Vergleich zu den andern Variablen ist dieser jedoch gering.*

5 Diskussion

Trotz mässigem Interesse und bescheidenem Wissensstand keine „Politikverdrossenheit"

Das Ziel dieser Studie ist, politische Kompetenzen und das polit-ökonomische Wissen von jungen Erwachsenen am Übergang zwischen (Berufs-)Ausbildung zum Erwerbsleben zu beschreiben. Die befragten jungen Erwachsenen interessieren sich mässig für Politik und sind eher schlecht informiert. Zudem verfügen sie über einen bescheidenen Wissensstand. Diese Ergebnisse stimmen mit denjenigen anderer Studien überein (Deutsche Shell, 2000; Fend, Büeler, Grob & Kassis, 1996; Klöti & Risi, 1991). Die These, dass sich junge Erwachsene heute weniger für Politik interessieren als frühere Generationen, lässt sich aufgrund des Vergleichs mit früheren PRP-Studien allerdings nicht bestätigen. Auch wenn sich die Gruppe der Desinteressierten im Vergleich zu 1972 von 17% auf 24% erhöht hat, lassen die Ergebnisse insgesamt nicht den Schluss auf eine Veränderung in Richtung einer stärkeren „Politikverdrossenheit" zu. Zum einen sind zwei Drittel der Befragten der Ansicht, es sei wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen, zum anderen scheinen sich die jungen Erwachsenen in ihrer politischen Weltorientierung einig zu sein: Sie geben deutlich zum Ausdruck, dass Erfolg und sozialer Aufstieg in diesem Land primär eigenen Anstrengungen zuzuschreiben sind, während sie Erfolgsstrategien wie Skrupellosigkeit und gute Beziehungen skeptisch gegenüberstehen.

Politische Kompetenzen aus entwicklungspsychologischer Sicht

Dass politische Kompetenzen und insbesondere politisches Wissen altersabhängig sind (vgl. Fend, 1991; Krampen, 1998), zeigt sich auch in dieser Studie. Ein Vergleich mit einer Evaluation überfachlicher Kompetenzen an den Zürcher Mittelschulen (Maag Merki, 2002) lässt trotz der Einschränkung, dass es sich nicht um einen echten Längsschnittvergleich handelt, die Vermutung zu, dass das politische Wissen zwischen Jugend- und frühem Erwachsenenalter ansteigt, wie beispielsweise auch bei Gille et al. bestätigt wird (1998, S. 151).

Unterschiede nach Geschlecht, Bildung und Sprachregionen

Die in der Literatur diskutierten Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen lassen sich in dieser Studie teilweise bestätigen. Die jungen Frauen unterscheiden sich hinsichtlich der politischen Kompetenzen kaum von den jungen Männern. Wie auch in anderen Studien deutlich wird (vgl. z.B. Klöti & Risi, 1991), verfügen die jungen Frauen über einen geringeren politischen Wissensstand, wobei sich diese Differenz ausschliesslich in der Interaktion mit dem höchsten Bildungsabschluss zeigt. Ob junge Männer dieses Ausbildungstyps sich stärker mit Politik auseinandersetzen und demzufolge mehr wissen, weil sie davon ausgehen, dass dies ihrer Karriere dienlich sein könnte? Die Resultate der Zürcher Mittelschulstudie könnten in diese Richtung gedeutet werden, denn es hat sich gezeigt, dass das männlich dominierte Maturitätsprofil WR (Wirtschaft/Recht) im Vergleich zu den andern Profilen in diesem Bereich am besten abschneidet (Maag Merki, 2002). Die weiblichen Befragten stimmen den Mitteln zum Erfolg, die auf eigenen Anstrengungen und Fähigkeiten beruhen, deutlicher zu als ihre Kollegen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass junge Frauen sich bewusst sind, hohe Leistungen erbringen zu müssen, um erfolgreich zu sein. Erfreulich ist die Tatsache, dass sich die jungen Frauen und Männer bezüglich ihres politischen Interesses im Vergleich zur Untersuchung von 1988 angenähert haben (Klöti & Risi, 1991, S. 156-177). Der Bildungsabschluss spielt bei der Vorhersage des politischen Wissens die bedeutendste Rolle, was wenig erstaunt, denn Leistung und Schulerfolg bedingen sich gegenseitig. Die Zugehörigkeit zu einer der drei Sprachregionen ist offenbar ebenfalls bedeutsam. Bereits in der Untersuchung von Klöti et al. (1991) hat sich gezeigt, dass die deutschsprachigen jungen Erwachsenen

über einen besseren politischen Wissensstand verfügen. Das Ergebnis kann dahingehend gedeutet werden, dass die jungen Erwachsenen in der Deutschschweiz eine geringere Distanz zur Politik erleben und sich eher damit beschäftigen. Warum sich diese Wechselwirkung über die Sprachregionen hinweg zeigt und sich die Schere im Wissensbereich mit zunehmendem Bildungsniveau vergrössert, bleibt zu diskutieren. Die unterschiedlichen politischen Haltungen können gemäss Untersuchungen von Mazzoleni und Wernli (2002) in den unterschiedlichen regionalen und politischen Kulturen begründet liegen.

Bildung und Bereitschaft zur Weiterbildung als stärkste Prädiktoren des politischen Wissens und des politischen Interesses

Ein weiteres Ziel der Studie liegt darin, nach den Bestimmungsgründen des politischen Wissens und Interesses zu suchen. Es wurde gezeigt, dass neben den demographischen Merkmalen Bildungshintergrund und Sprachregion auch die überfachlichen Kompetenzen Weiterbildungsbereitschaft und Leistungsmotivation, gesellschaftliche Verantwortung und Selbstwirksamkeit zur Erklärung des politischen Wissens und Interesses beitragen. Die Vorhersage des politischen Wissens, welche in dieser Studie rund 30% beträgt, kann als gute Vorhersage bezeichnet werden. Obschon der Ausbildungsabschluss erwartungsgemäss den grössten Varianzanteil zu erklären vermag, können die überfachlichen Kompetenzen mit knapp 10% einen bedeutsamen Beitrag leisten. Dass sich die Weiterbildungsbereitschaft als stärkster Einflussfaktor herausstellt, lässt sich mit den Erkenntnissen aus der IALS-Studie (International Adult Literacy Survey, OECD, 1995) und denjenigen von Guthrie et al. (1991) vergleichen. Junge Erwachsene, die motiviert sind, auch nach der Grundausbildung weiterzulernen, zeigen sich allgemein stärker an gesellschaftspolitischen Themen interessiert, was wiederum auf den engen Zusammenhang zwischen Lernen und Wissenserwerb hindeutet. Entgegen unseren Erwartungen ist die Determinante Selbstwirksamkeit kein sehr bedeutsamer Prädiktor, was vermutlich damit erklärbar ist, dass die allgemeine und nicht die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit erfasst wurde (vgl. Bandura, 1997; Krampen, 1991). Betrachten wir die regressionsanalytischen Ergebnisse in Bezug auf das politische Interesse, stellen wir zunächst fest, dass die Vorhersage mit einer Varianzaufklärung von knapp 20% weniger zufriedenstellend ausfällt. Dies war zu erwarten, denn das Interesse lässt sich im Gegensatz zum Wissen weniger gut durch Leistungsmerkmale etwa in Form von Bildungsabschlüssen vorhersagen. Vergleichen wir die beiden Vorhersagemodelle, die sich auf die Zielvariablen Wissen und Interesse beziehen, stellen wir fest, dass die überfachlichen Kompetenzen in beiden Modellen ein ähnliches Gewicht haben. Da die ausgewählten Kompetenzen einen deutlichen Bezug zum „Engagement“ oder zur „Motivation“ einer Person aufweisen, erstaunt nicht, dass sie mit dem politischen Wissen und Interesse zusammenhängen. Interessant ist allerdings die Tatsache, dass diese überfachlichen Kompetenzen deutlich zur Vorhersage von bereichsspezifischen abhängigen Variablen beitragen können.

Politische Kompetenzen vor dem Hintergrund subjektiver Vorstellungen von „Erwachsensein“

Aufgrund der Ergebnisse ist zu vermuten, dass junge Erwachsene dem politischen Bereich zwar distanziert, aber nicht grundsätzlich ablehnend gegenüberstehen. Keupp et al. (1999) betonen, dass junge Erwachsene traditionellen Formen der Politik kritisch gegenüber stehen, aber keineswegs a-politisch sind, denn politische Themen im Nahbereich, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, beschäftigen die Befragten auf individueller, aber auch auf gesellschaftlicher Ebene sehr stark. Verschiedene repräsentative Jugendstudien haben gezeigt, dass Jugendliche der Politik eine geringere Bedeutung beimessen als anderen Lebensbereichen. Die Differenz ist bei den 16- bis 19-Jährigen am deutlichsten und ändert sich im Verlaufe der Zeit bis zum Alter von 29 Jahren nicht wesentlich. Wie ALLBUS-Untersuchungen zeigen, messen auch ältere Befragte

dem politischen Lebensbereich im Vergleich zu anderen eine geringe Bedeutung bei. Erst bei den über 45-Jährigen lässt sich ein zunehmendes Interesse an Politik feststellen (Gille et al., 1998, S. 151). Reinders (2001) interpretiert das relativ geringe politische Interesse resp. Wissen der jungen Erwachsenen mit Hilfe von subjektiven Biographiekonstruktionen Jugendlicher. „Erwachsensein" und die damit verbundenen Rollenerwartungen stellen heute kein durchgängiges Lebensziel junger Menschen mehr dar. Jugendliche, die sich bereits erwachsen fühlen, verfügen über höhere politische Kompetenzen als diejenigen, welche sich noch in der Phase des Moratoriums befinden (S. 395). Auf die unterschiedlichen subjektiven Konstruktionen von „jung" resp. „erwachsen sein" und ihre Konsequenzen bezüglich Einstellung und Handeln von jungen Erwachsenen machen auch Arnett (2000) und du Bois-Reymond, Plug, Poel und Ravesloot (2001) aufmerksam.

Obschon die Resultate dieser Untersuchung entwicklungspsychologisch interpretiert werden können, muss das geringe politische Interesse, insbesondere aber auch das mangelnde politische Wissen, nachdenklich stimmen. Als Erklärungen für das politische Desinteresse und den geringen Wissensstand zieht Claussen das Argument der „politischen Halbbildung" heran. Die Gründe liegen für ihn darin, dass sich Schule und Politik kaum um das politische Bewusstsein Jugendlicher kümmern (1992, S. 533). Welche Rolle kommt dabei dem Bildungssystem zu?

5.1 Pädagogische und politische Konsequenzen

Bedeutung der Schule für die politische Sozialisation

Die Schule hat die Aufgabe, Jugendliche auf die Partizipation am politischen Geschehen vorzubereiten. Sie ist neben der familialen Sozialisation das erste „Gesellschaftsmodell", welches die Funktionsweise der Demokratie aufzeigt. Bereits die IEA-Studie zur Evaluation des Politikunterrichts in den USA hat gezeigt, dass die Unterrichtsqualität im Staatskundeunterricht ein wesentlicher Prädiktor des politischen Wissens und der politischen Partizipation von 14-jährigen Schülerinnen und Schülern darstellt (Torney, Oppenheim & Farnen, 1975). In der Diskussion um die Wirksamkeit der Schule muss berücksichtigt werden, dass die Schule nicht die einzige Sozialisationsinstanz darstellt. Den Eltern wird eine entscheidende Rolle für die Entwicklung der politischen Haltung von Heranwachsenden zugeschrieben (Noack, 2001, S. 73-75).

Möglichkeiten zur Förderung politischer Kompetenzen

Wie können politische Kompetenzen in der Schule, im Elternhaus und durch die Medien gefördert werden? Mit Klöti und Risi (1991) ist zu betonen, dass die Schule ihren Fokus verstärkt auf die „politische Bildung" im Sinne eines lebenslangen Lernens legen sollte. Wie die TIMSS-Studie der Sekundarstufe I zeigt, erweist sich die Anzahl Lektionen, die im Lehrplan pro Unterrichtsfach vorgesehen ist, im Zusammenhang mit der Fachleistung als relevant. Deutliche Unterschiede in der Unterrichtszeit spielen eine wesentliche Rolle beim Entstehen der schweizerischen Leistungsdifferenz zwischen Mathematik und Naturwissenschaften (Moser, Ramseier, Keller & Huber, 1997, S. 70). Schulinterventionsprogramme, welche die Zusammenarbeit mit den Eltern anstreben, sind besonders wirksam. Die Wirksamkeit dieser Zusammenarbeit zeigt sich auch in vielen Präventionsprogrammen aus dem Gesundheitsbereich (vgl. z.B. Wiesner & Reitzle, 2002; Charvoz, Bodenmann & Hermann, 2002). Für den politischen Bereich haben McDevit und Chaffee (2000) kürzlich ein Programm präsentiert, welches die familiären Diskussionen über politische Tagesaktualitäten fördert und dazu geeignet ist, das politische Interesse und Wissen auch in Familien mit geringem sozioökonomischen Status zu erhöhen. Dass politische Kompetenzen

von jungen Erwachsenen auch durch Medienkampagnen beeinflussbar sind, zeigen die Untersuchungen von Burgess, Haney, Snyder, Sullivan und Transue (2000). Über ein bekanntes Fernsehprogramm aus dem Unterhaltungsbereich konnten mit Hilfe einer Aktion im Sinne einer „öffentlichen Selbstverpflichtung" junge Erwachsene für ein politisches Programm gewonnen werden, das sich schliesslich in einem höheren politischen Interesse und in einer erhöhten Wahlbeteiligung ausdrückte (S. 44).

Politische Kompetenzen sind in einer globalisierten Gesellschaft zentral

Was die pädagogischen, psychologischen und politischen Konsequenzen angeht, so kann abschliessend festgehalten werden: Auch wenn die „politische Persönlichkeit" (Sohr et al., 1998, S. 231) schon früh angelegt ist, sollen junge Erwachsene am Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter politisch stärker sensibilisiert werden, um aktiv an einer globalisierten Gesellschaft mitzuwirken. Die Erfahrung der eigenen politischen Wirksamkeit ist in einer Entwicklung in Richtung „Megatrends" für junge Erwachsene von entscheidender Bedeutung. Die Schule sollte ihren Fokus verstärkt auf die „politische Bildung" legen, indem sie diesem Thema innerhalb des Curriculums mehr Zeit einräumt. Was die politischen Konsequenzen betrifft, kann nur wiederholt werden, was aus früheren Erfahrungen abgeleitet wurde (Sohr et al., 1998): In einer Zeit, die geprägt ist von zunehmenden globalen Veränderungen, scheint es dringend notwendig, die heranwachsenden Generationen stärker als bisher am politischen Geschehen zu beteiligen. Anstelle von traditionellen Formen wie langjährige Mitgliedschaft in einer Partei sollten ein projektbezogenes Engagement in sozialen Netzwerken verankert (Keupp et al., 1999, S. 165-167) und das Verständnis für transnationale politische Prozesse bewusst gefördert werden.

Christine Bieri
Haldenstrasse 65
8045 Zürich
chbieri@bluewin.ch

Esther Forrer
Weinbergstrasse 107
8006 Zürich
esther.forrer@freesurf.ch

Literatur

Arnett, J.J. (2000). Emerging Adulthood. A theory of develoment from the late teens through the twenties. *American Psychologist,* 55 (5), 469-480.

Baumert, J., Fend, H., O'Neill, H.F. & Peschar, J.L. (1998). *Prepared for Life-Long Learning. Frame of Reference for the Measurement of Self-Regulated Learning as a Cross-Curricular Competency (CCC) in the PISA Project.* Paris: OECD.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control.* New York: Freeman.

Beck, U. (1999). *Was ist Globalisierung?* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler.* Berlin: Springer.

Burgess, D., Haney, B., Snyder, M., Sullivan, J.L. & Transue, J.E. (2000). Rocking the vote. Using personalized messages to motivate voting among young adults. *Public Opinion Quarterly, 64,* 29-52.

Charvoz, L., Bodenmann, G. & Hermann, E. (2002). Die Bedeutung der Familie für den Konsum psychotroper Substanzen bei Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung,* 11 (1), 14-20.

Claussen, B. (1992). Jugend und Politik. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Handbuch der Jugendforschung.* Opladen: Leske und Budrich.

Carno, W.D. (1997). Vested interest, symbolic politics, and attitude-behavior consistency. *Journal of Personality and Social Psychology,* 72, 485-491.

Deutsche Shell (2000). *13. Shell Jugendstudie. Jugend 2000.* Opladen: Leske und Budrich.

Du Bois-Reymond, M., Plug, W., Poel, Y. & Ravesloot, J. (2001). Vorstellungen Jugendlicher über jung sein und erwachsen werden. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie,* 21 (4), 371-409.

Fend, H. (1991). *Die Identitätsentwicklung in der Adoleszenz.* Bern: Huber.

Fend, H. (2000). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters.* Opladen: Leske und Budrich.

Fend, H., Büeler, X., Grob, U. & Kassis, W. (1996). *Politische Bildung und Persönlichkeitsförderung als Qualitätskriterien von Bildungssystemen. Bericht der Schweizer Arbeitsgruppe „Cross-Curricular-Competencies" des INES-Projekts der OECD.* Unveröff. Forschungsbericht, Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

Fischer, A. (2000). Jugend und Politik. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2000.* Opladen: Leske und Budrich.

Gille, M., Krüger, W., Rijke, J. & Willems, H. (1998). Politische Orientierungen, Werthaltungen und die Partizipation Jugendlicher. Veränderungen und Trend in den 90-er-Jahren. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 148-177). Berlin: Luchterhand.

Giddens, A. (1999). *Konsequenzen der Moderne* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems.* Bern: Lang.

Guthrie, J.T., Schafer, W.D. & Hutchinson, S.R. (1991). Relations of document literacy and prose literacy to occupational and societal characteristics of young black and young white adults. *Reading Resarch Quarterly,* 14 (1), 30-48.

Hoffmann-Lange, U. (1998). Jugend zwischen politischer Teilnahmebereitschaft und Politikverdrossenheit. In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 178-205). Berlin: Luchterhand.

Hornstein, W. (2001). Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. Themen und Fragestellungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion. *Zeitschrift für Pädagogik,* 47 (4), 517-537.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Mitscherlich, B., Kraus, W. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klöti, U. & Risi, F.-X. (1991). *Jugend und Politik: Bericht über die im Rahmen der pädagogischen Rekrutenprüfungen 1988 durchgeführte Befragung.* Aarau: Sauerländer.

Krampen, G. (1990). Sequenzanalytische Befunde zur Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie,* 12 (4), 325-340.

Krampen, G. (1991). *Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Jugendalter. Ergebnisse einer explorativen Längsschnittsequenz-Studie.* Göttingen: Hogrefe.

Krampen, G. (1998). Vorhersage politischer Partizipation und Entwicklung politischer Handlungsorientierungen im Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter. Befunde einer Nacherhebung sieben Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie,* 30 (2), 80-88.

Mazzoleni, O. & Wernli, B. (2002, 22. Juli). Im Tessin wird weniger abgestimmt. Im Spannungsfeld von direkter und indirekter Demokratie. *Neue Zürcher Zeitung, 167,* 10.

Mazzoleni, O. & Wernli, B. (2002). *Cittadini e politica. Interesse, partecipazione, istituzioni e partiti in Svizzera: Ginevra, Ticino e Zurigo a confronto.* Bellinzona: Ufficio di statistica.

Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung.* Universität Zürich, Pädagogisches Institut.

McDevit, M., & Chaffee, S. (2000). Closing gaps in political communication and knowledge. Effects of a school intervention. *Communication Research,* 27 (3), 259-292.

Meier-Dallach, H.-P., Hohermuth, S. & Walter, T. (2001). Zwischen Öffnung und Abgrenzung. Politische Orientierung Jugendlicher. Resultate der Befragung „Identitäten 2000". In „ch-x" (Hrsg.), *Rechtsextremistische Tendenzen unter jungen Erwachsenen. Werkstattbericht der „ch-x"* (S. 1-16). Bern: EDMZ.

Menzel, U. (1998). *Globalisierung versus Fragmentierung.* Frankfurt: Suhrkamp.

Moser, U., Ramseier, E., Keller, C. & Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand.* Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study". Zürich: Rüegger.

Noack, P. (2001). Fremdenfeindliche Einstellungen vor dem Hintergrund familialer und schulischer Sozialisation. *Zeitschrift für politische Psychologie,* 9, 67-80.

OECD & Statistics Canada. (1995). *Literacy, Economy and Society.* Results of the first International Adult Literacy Survey. Paris: OECD.

Reichenbach, R. (1997). *IEA-Civic Education Project: National Case Study: Switzerland.* Freiburg: Universität Freiburg.

Reinders, H. (2001). Politische Sozialisation Jugendlicher – Eine biographische Kontextualisierung. *Zeitschrift für Sozialisation und Erziehungssoziologie,* 21 (4), 393-409.

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies.* Bern: Hogrefe und Huber.

Scheunpflug, A., Hirsch, K. (2000). *Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik.* Frankfurt: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Schneekloth, U. (2002). Demokratie, ja – Politik, nein? Einstellungen Jugendlicher zur Politik. In Deutsche Shell (Hrsg.), *Jugend 2002* (S. 3-133). Hamburg: Fischer.

Sohr, S., Boehnke, K. & Stromberg, C. (1998). „Politische Persönlichkeiten" – eine aussterbende Spezies? In C. Palentien & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Jugend und Politik* (S. 206-235). Berlin: Luchterhand.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics.* Boston: Allyn and Bacon.

Torney, J., Oppenheim, A.N. & Farnen, R. (1975). *Civic education in 10 countries: An empirical study.* New York: Halsted Press of John Wiley.

Torney-Purta, J. & Schwille, J. (1986). Civic values learned in school: Policy and practice in industrialized countries. *Comparative Education Review,* 30, 30-49.

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-66). Bern: Hogrefe und Huber.

Wiesner, M. & Reitzle, M. (2002). Prävention depressiver Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung,* 10 (4), 248-257.

Anhang

Tabelle 7: Übersicht über die Skalen der politischen Kompetenzen und des politischen Wissens

politische Kompetenzen	Antwortskala und Bedeutung der Werte
Politisches Interesse (Einzelitem) • Ganz allgemein gefragt: Wie stark interessieren Sie sich für Politik?	1 = überhaupt nicht bis 4 = sehr stark
Interesse resp. Distanz zur Politik (6 Items) • Politik ist interessant. • Welche Partei ich wähle, ist eigentlich egal. • In der Politik geht es hauptsächlich um Themen, die mich sowieso nichts angehen. • Es ist wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen. • Politik hat nichts mit dem wirklichen Leben zu tun. • Mir ist es völlig egal, welche Parteien regieren.	1 = trifft überhaupt nicht zu bis 4 = trifft sehr zu
Zeitaufwand für politische Informationen (Einzelitem) • Wieviel Zeit wenden Sie durchschnittlich pro Tag auf, um sich über Politik zu informieren?	1 = täglich weniger als 5 Min. 2 = täglich zwischen 5 Min. und 15 Min. 3 = täglich zwischen 15 Min. und 30 Min. 4 = täglich zwischen 30 Min. und 1 Stunde 5 = täglich über 1 Stunde
Kontingenzüberzeugungen zu Erfolg und sozialen Aufstieg – „legitime" Mittel (5 Items) Wovon hängt es Ihrer Meinung in der Schweiz tatsächlich ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... • sich anstrengen und fleissig sein. • begabt und intelligent sein. • gute Fachkenntnisse auf seinem Spezialgebiet haben. • dynamisch sein und Initiative haben. • eine möglichst gute Schul- und Berufsausbildung haben.	1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau
Kontingenzüberzeugung zu Erfolg und sozialem Aufstieg – „illegitime Mittel" (5 Items) Wovon hängt es Ihrer Meinung in der Schweiz tatsächlich ab, ob jemand Erfolg hat und sozial aufsteigt? Man muss... • Geld und Vermögen haben. • rücksichtslos und hart sein. • aus der richtigen Familie stammen. • Beziehungen zu den richtigen Leuten haben. • andere ausnutzen.	1 = stimmt gar nicht bis 4 = stimmt genau
Politisches und politökonomisches Wissen (9 Wissensfragen) • Welche Möglichkeit steht einer Bürgerin oder einem Bürger zur Verfügung, wenn sie/er sich gegen ein Gesetz wehren will, das von den eidgenössischen Räten soeben beschlossen wurde? • Der Schweizerische Bundesrat setzt sich aus Vertreterinnen und Vertretern verschiedener Parteien zuammen. Welches ist die Zusammensetzung heute? • Wer wählt den Schweizer Bundesrat? • Bekanntlich kennt die Schweiz im Bund ein Zweikammersystem (National- und Ständerat). Worin liegt die Bedeutung des Ständerates? • Was bedeutet „Deregulierung"? • Was versteht man unter Lobbyismus oder Lobbying? • Weshalb können Verwaltungsratsmandate von Parlamentarierinnen und Parlamentariern als problematisch gelten? • Welche Grundidee steht hinter einer ökologischen Grundidee? • Warum gelten Kartelle in einer freien Marktwirtschaft als Problem?	0 = alle Antworten falsch 9 = 9 richtige Antworten

Tabelle 8: Übersicht über die Kompetenzen zur Vorhersage des politischen Wissens und Interesses

Überfachliche Kompetenzen	Antwortskala und Bedeutung der Werte
Berufliche Weiterbildungsbereitschaft (5 Items) Wie gross ist Ihre grundsätzliche Bereitschaft, sich innerhalb der ersten fünf Jahre nach Abschluss Ihrer Berufsausbildung auf die folgende Art beruflich weiterzubilden? • Besuch eines Weiterbildungskurses während der Arbeitszeit (ohne Lohneinbusse). • Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss nicht selbst bezahlt werden). • Besuch eines Weiterbildungskurses in der Freizeit (Kursgeld muss selbst bezahlt werden). • Selbständige Weiterbildung in der Freizeit (z.B. mit Fachliteratur, Lehrbüchern etc.).	1 = sehr kleine Bereitschaft bis 4 = sehr grosse Bereitschaft
Leistungsmotivation (8 Items) *(2 Dimensionen: Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg)* • Es beunruhigt mich, etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann. • Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich. • Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass. • Mir gefällt es, etwas Neues und Unbekanntes auszuprobieren, auch wenn es daneben gehen kann. • Ich möchte gerne vor eine etwas schwierigere Arbeit gestellt werden. • Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen. • Arbeiten, bei denen meine Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden, mag ich nicht. • Probleme, die etwas schwierig zu lösen sind, reizen mich.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu
Selbstwirksamkeit (5 Items) • Auch wenn ich mir alle Mühe gebe, ist es sehr unsicher, dass ich meine Pläne im Leben verwirklichen kann. • Trotz aller Anstrengung kann ich nur wenig dazu beitragen, dass mein Leben erfolgreich verläuft. • Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen. • Es liegt an meinem Willen und an meinem Einsatz, ob ich im Leben das erreiche, was ich will. Wenn ich mich nur genug anstrenge, kann ich immer erreichen, was ich mir zum Ziel setze.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu
Gesellschaftliche Verantwortung (6 Items) • Es ist eine wichtige Aufgabe des Staates, hilfsbedürftige Menschen zu unterstützen. • In der Schweiz wird zu viel Geld für Sozialhilfe ausgegeben. • Der Reichtum sollte weltweit gerechter verteilt werden. • Wer gut verdient, sollte einen umso grösseren Beitrag für die Allgemeinheit leisten. • Jede und jeder einzelne trägt Verantwortung für das Wohlergehen aller. • Die Menschen in den Entwicklungsländern sollten sich zuerst einmal selbst helfen.	1 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft genau zu

Die Qualität eines kantonalen Bildungssystems – erste Ergebnisse einer externen Evaluation

Katharina Maag Merki

Soll die Qualität eines Bildungssystems bestimmt werden, braucht es ein mehrphasiges und multidimensionales Evaluationskonzept. Neben der normativen Verankerung des Evaluationsvorhabens, der konzeptionellen Bestimmung des Begriffes „Qualität", der Entwicklung eines reliablen und validen Forschungsinstrumentariums und der Klärung des theoretischen Strukturmodelles der berücksichtigten Kompetenzen gilt es, die schulische Gestaltbarkeit dieser Kompetenzen mittels verschiedener Verfahren zu überprüfen. Auf der Basis einer laufenden Evaluationsstudie im Kanton Zürich wird ein solches Evaluationsvorhaben vorgestellt und Ergebnisse aus der ersten Erhebung berichtet. Dabei zeigt sich, dass viele der fokussierten überfachlichen Kompetenzen in einem bedeutsamen Zusammenhang mit schulischen Prozessvariablen wie Schulklima oder Unterrichtsgestaltung stehen und sich daher eignen, als Indikatoren zur Bestimmung der Qualität eines Bildungssystems in Evaluationsstudien eingesetzt zu werden.

Die Qualitätsevaluation von Bildungssystemen oder Schulen erhält im Zuge der seit einigen Jahren neu gestalteten politischen Steuerungssysteme eine besondere Bedeutung: Durch Erfassung der Wirkungen von Schulen soll die Qualität von Schulen oder ganzer Bildungssysteme in Auseinandersetzung mit den gesetzlich festgelegten Bildungszielen regelmässig überprüft werden. Diese systematische Beurteilung ist allerdings nicht nur aufgrund der sukzessiven Hinwendung zu Output-Steuerungsmodellen notwendig (Dubs, 1996; Fend, 2001). Da mit der Einrichtung von Schulen als teilautonome Handlungseinheiten (Fend, 1986; Rolff, 1993) institutionelle Differenzen mit dem Ziel der Optimierung pädagogischer Prozesse explizit in Kauf genommen werden (Baumert, 2001), wird Qualitätsevaluation auch eingesetzt, um ein qualitativ hochstehendes Bildungssystem für alle Schüler/innen in Auseinandersetzung mit den in den Lehrplänen festgehaltenen Lehr- und Lernzielen zu gewährleisten.

Neues kantonales Konzept der Qualitätsbeurteilung und Qualitätsentwicklung als Basis für den Auftrag

Im Kontext dieser gesellschaftspolitischen und pädagogischen Entwicklungen wurde im Kanton Zürich in den letzten Jahren ein kantonales Konzept der Qualitätsbeurteilung und Qualitätsentwicklung ausgearbeitet, das einerseits auf einer hohen Eigenverantwortung der Beteiligten (interne Qualitätsevaluation und -entwicklung) mit der Pflicht zur systematischen Rechenschaftslegung und anderseits auf einer regelmässigen Fremdbeurteilung (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, 2001) basiert. Liegt die Verantwortung für die Konzipierung und Durchführung der internen Qualitätsevaluationen bei den Schulen, so ist im Zusammenhang mit der Konzipierung von externen Evaluationen der Gesetzgeber verpflichtet, Indikatoren festzulegen, um etwas über die Qualität des Bildungssystems aussagen zu können. Die Entscheidung, neben fachspezifischen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen als Indikatoren zur Erfassung der Qualität des Bildungssystems einzuschliessen, führte dazu, dass der Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung (FS&S) des Pädagogischen Institutes der Universität Zürich (Lehrstuhl Prof. Dr. H. Fend) beauftragt

wurde, im Sinne einer externen Evaluation die überfachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (10. und 13. Schuljahr) in 20 kantonalen und 2 privaten Mittelschulen zu erfassen.

Ueberfachliche Kompetenzen sind Eigenschaften oder Fähigkeiten, die der Bewältigung von Anforderungen in verschiedenen Lebensbereichen dienen.

Unter Kompetenzen werden in dieser Arbeit Eigenschaften oder Fähigkeiten verstanden, die es ermöglichen, Anforderungen in komplexen Situationen erfolgreich zu bewältigen (Grob & Maag Merki, 2001; Weinert, 2001a). Einstellungen, Motivationen oder habitualisierte Verhaltensweisen können ebenso zu den Kompetenzen gezählt werden wie das Kennen eigener Stärken und Schwächen, die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, eine eigenen Meinung vertreten zu können oder die Fähigkeit, das eigene Lernen zu planen. Kompetenzen sind Potenziale oder Ressourcen, welche das eigene zukünftige Verhalten massgeblich beeinflussen. Der Begriff „überfachlich" weist darauf hin, dass die entsprechenden Kompetenzen schulfach- und lebensbereichsübergreifend relevant sind und nicht innerhalb bestehender Schulfächer, sondern schulfachübergreifend erlernt bzw. vermittelt werden (Grob & Maag Merki, 2001).

Bis anhin wenige Erfahrungen, wie überfachliche Kompetenzen in Evaluationsstudien eingesetzt werden können.

Überfachliche Kompetenzen sind im Rahmen von vergleichenden Leistungsstudien im Gegensatz zu fachspezifischen Kompetenzen bis anhin eher selten einbezogen worden. Elaborierte Erfahrungen, wie überfachliche Kompetenzen in Evaluationsstudien am besten berücksichtigt und erfasst werden können, fehlen daher weitgehend. Aus diesem Grunde stellen sich bei dieser externen Evaluation insbesondere zwei Fragen, welche in diesem Artikel erörtert werden sollen: 1. Auf methodischer Ebene geht es darum zu analysieren, wie die Qualität eines Bildungssystems im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen empirisch erfasst werden kann. 2. Auf inhaltlicher Ebene interessiert, wie gut die Qualität des zürcherischen Bildungssystems aufgrund dieser (ersten) Erhebung zu beurteilen ist. Dabei stellt sich auch die Frage nach der Auswahl der Indikatoren.

Aufbau des Artikels

Der vorliegende Artikel ist folgendermassen strukturiert: In einem ersten Kapitel geht es darum zu erörtern, wie die Qualität eines kantonalen Bildungssystems inhaltlich bestimmt und methodisch erfasst werden kann, wenn sowohl normative wie auch empirische Kriterien Berücksichtigung finden sollen. Im zweiten Kapitel wird auf der Basis der theoretischen Überlegungen das gewählte methodische Vorgehen wie auch die Stichprobe und das Forschungsinstrumentarium vorgestellt. Die Ergebnisse der im Jahre 2001 durchgeführten ersten Erhebung werden im dritten Kapitel beschrieben und nachfolgend im vierten Kapitel diskutiert.

1 Die Qualität eines Bildungssystems

Kein einheitliches Begriffsverständnis von „Qualität"

Obwohl Qualität als Zielkategorie von Bildungsarbeit seit einiger Zeit in aller Munde und längst zu einem „leitenden Begriff innerhalb des allgemeinen Bildungsdiskurses geworden" (Terhart, 2000, S. 809) ist, kann in der Literatur kaum ein einheitliches Begriffsverständnis ausgemacht werden. Dies ist wenig überraschend. Wie Heid (2000), Terhart (2000) oder Harvey & Green (2000) darlegen, ist Qualität nie eine stabile, dem Objekt „an sich" zukommende Eigenschaft, sondern immer das Resultat einer impliziten oder expliziten Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes. Qualität ist immer subjektbezogen und abhängig vom sozialen oder normativen Kontext der Beobachtenden. Die Klärung der Frage nach der Qualität eines Bildungssystems beinhaltet somit immer die Klärung der Frage, *wessen* Qualität gemeint ist: Ist es

die Qualität des Bildungssystems aus Sicht der Lehrpersonen, der Schüler/innen, der Eltern oder der Schulbehörde?

Trotz des gezwungenermassen dynamischen Verständnisses von Qualität kann die Frage nach der Qualität nicht vollständig an Einzelne oder an einzelne Gruppen delegiert werden. Das Motto „anything goes“ ist angesichts der weitreichenden Konsequenzen, welche sich im Zusammenhang mit der Qualitätsdiskussion für die einzelnen Schulen, die Lehrpersonen oder die Schüler/innen ergeben, nicht tauglich. Im Rahmen der zu konzipierenden Evaluationsstudie gilt es somit notwendigerweise, sich mit den verschiedenen Konzepten von Qualität auf inhaltlicher wie auf formaler Ebene auseinanderzusetzen, um ein transparentes und aus wissenschaftlicher Perspektive konsistentes Verständnis von Qualität zu gewinnen, welches in der Folge mit anderen Interessegruppen zu diskutieren und auszudifferenzieren ist.

Drei unterschiedliche Zugangsweisen für die Bestimmung von „Qualität“

Die Frage stellt sich somit, wie ein solch transparentes und konsistentes Qualitätsverständnis am besten zu erreichen ist, um auf dessen Basis die Qualität des Bildungssystems zu erfassen. Nach Terhart (2000) lassen sich drei verschiedene Zugangsweisen zum Problem der näheren Bestimmung von Qualität unterscheiden: die normative, die empirische und die analytische.

Normative Bestimmungsversuche

Kennzeichnend für die normativen Bestimmungsversuche ist der Sachverhalt, „dass die Zielvorstellungen als Kriterien hoher und höchster Qualität vielfach und zunächst einmal nicht im Blick auf empirische oder sonstige Restriktionen (...) entwickelt werden, sondern sich im normativen Raum der Setzung von übergeordneten, „letzten“ Zwecken sowie der Ableitung von daraus resultierenden Konsequenzen bewegen“ (Terhart, 2000, S. 816). Eine „gute Schule“ ist dann eine solche, „die sich zu diesen normativen Setzungen bekennt bzw. diese übernimmt, innerhalb ihres Programmes sowie in ihrer täglichen Arbeit möglichst umsetzt und die vorgestellten Ziele als tatsächliche Wirkungen auch möglichst weitgehend erreicht“ (ebd.). Normative Bestimmungsversuche sollten immer Bestandteil der öffentlichen wie auch der fachinternen Diskussion um Qualität von Bildungsinstitutionen sein, haben aber idealerweise den historisch-gesellschaftlichen Werte- und Problemwandel, die je gegebenen empirischen Verhältnisse sowie die institutionellen und personellen Möglichkeiten mitzuberücksichtigen, ansonsten sie im schlechten Sinne als normativistisch zu bezeichnen sind (vgl. ebd.).

Empirische Bestimmungsversuche

Empirische Bestimmungsversuche hingegen fokussieren die tatsächlichen Wirkungen von Bildungseinrichtungen, welche mit geeigneten empirischen Instrumenten erfasst und in differenzierte Kennwerte gebracht werden sollen, um in der Folge, auf der Basis des Vergleichs von Absicht, Ressourcenverbrauch und Wirkung, das Verhältnis von Aufwand und Ertrag zu bestimmen. „Es handelt sich also um eine Wirkungskontrolle mit dem Ziel, wirkungungsstarke von wirkungsarmen Einrichtungen und Prozessen zu unterscheiden“ (ebd., S. 817). Nach Terhart haben sich empirische Bestimmungsversuche von Qualität mit folgenden Problemen auseinanderzusetzen: a) mit der Schwierigkeit, anspruchsvolle und komplexe Bildungsziele mittels empirischer Verfahren zu überprüfen, b) mit der Schwierigkeit, die Wirkungen der Teilnahme von Bildungsinstitutionen neben anderen Sozialisationseinrichtungen punktgenau zu bestimmen, und dies unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Wirkungen häufig erst verzögert und nach längerer Zeit bemerkbar werden, c) mit der Schwierigkeit, unterschiedliche Ausgangsbedingungen der Schulen in die Analysen miteinzubeziehen oder die Qualität von Schulen im Vergleich mit allfälligen Durch-

schnitts- oder Idealwerten zu bestimmen (vgl. ebd. 2000, S. 818).

Analytische Bestimmungsversuche

Analytische Bestimmungsversuche wiederum können nicht wie normative oder empirische Zugangsweisen einen inhaltlichen Beitrag zur Qualitätsdebatte leisten. Vielmehr ermöglichen sie es, auf formaler Ebene den Begriffsgebrauch zu klären sowie die in der Diskussion verwendeten unterschiedlichen Verständnisse von Qualität klar herauszuarbeiten (vgl. ebd., S. 817). Die Auseinandersetzung mit diesen formalen Aspekten der Begriffsbestimmung ist unverzichtbar, da die Konzipierung eines Qualitätsevaluationsdesigns im wesentlichen davon abhängig ist, welches Qualitätskonzept der Evaluation zugrunde liegt. Zudem hat dieses einen zentralen Einfluss darauf, entlang welcher Kriterien das Bildungssystem beurteilt wird.

Bezugnehmend auf Harvey & Green (2000, S. 18ff.) lassen sich fünf verschiedene Qualitätskonzepte identifizieren: Qualität als Ausnahme, Qualität als Perfektion, Qualität als Zweckmässigkeit, Qualität als adäquater Gegenwert (value for money) und Qualität als Transformation.

- Wird *„Qualität als Ausnahme“* verstanden, so wird davon ausgegangen, dass Qualität etwas Besonderes, etwas Herausgehobenen oder etwas Hochklassiges ist. Diesem Verständnis von Qualität folgend können nur ganz wenige Institutionen qualitativ gute Institutionen sein.

- Die *„Qualität als Perfektion oder Konsistenz“* bezieht sich insbesondere auf Prozesse. Bedeutende Kriterien sind „Fehlerlosigkeit“ und „die richtigen Dinge in der richtigen Weise zu tun“. Im Gegensatz zum ersten Qualitätskonzept „Qualität als Ausnahme“ können bei diesem Konzept alle in den Genuss von Qualität kommen. Qualität ist in Abhängigkeit von selbstbestimmten, vordefinierten und messbaren „Spezifikationen“ im Sinne von Anforderungen gegeben. Ziel ist es, entsprechend diesen Spezifikationen möglichst keine Fehler zu machen. Allerdings bleibt zu bezweifeln, so Harvey & Green (2000), ob genau dieses Ziel im Bildungsbereich erreichbar ist.

- Der Ansatz *„Qualität als Zweckmässigkeit“* bezieht sich auf die Erfüllung des Zwecks eines Produktes oder einer Dienstleistung. Qualität wird danach beurteilt, ob das Produkt einen bestimmten Zweck erfüllt, wobei Zweckmässigkeit von den „Produzenten“ selber oder aus Sicht der „Kunden“ bestimmt wird. Wie die Autoren sagen, ist dieses funktionale Verständnis von Qualität insbesondere für Bildungseinrichtungen problematisch, als zum einen der Begriff „Kunde“ in diesem Zusammenhang vielfach umstritten ist (wer ist „Kunde“ in der Schule? Wenn Schüler/innen als „Kunden“ verstanden werden, sollen alle „Kundenwünsche“ befriedigt werden? etc.). Zum anderen wird der Zweck von Schule innerhalb einer pluralistischen, demokratischen, hoch technisierten und ausdifferenzierten Gesellschaft kaum einheitlich definiert.

- Das Konzept *„Qualität als adäquater Gegenwert“* (value for money) bezieht sich auf die Idee der Verantwortlichkeit. Hohe Qualität ist dann erreicht, wenn in Auseinandersetzung mit bestimmten Leistungsindikatoren das Preis-Leistungsverhältnis günstig ausfällt. Der Einbau von Kontrollmechanismen, quantifizierbaren Ergebnissen oder auf Beobachtung basierenden Ratings von Lehrqualität soll ermöglichen, gute Schulen zu identifizieren und diese mit zusätzlichen Ressourcen auszustatten. Dabei wird stillschweigend angenommen, dass der Markt langfristig

für Qualität sorgen wird und dass es den Institutionen überlassen bleiben kann, die Qualität ihrer Produkte sicherzustellen. Die Autoren weisen darauf hin, dass in diesem Zusammenhang die Bestimmung adäquater Leistungsindikatoren einige Schwierigkeiten bereiten kann und die Gefahr besteht, jenen Faktoren die höchste Bedeutung zuzusprechen, welche leicht zu messen sind.

- Wird *Qualität als Transformation* verstanden, so wird die Qualität von Bildungseinrichtungen bemessen an der Wertsteigerung (value added) der als wichtig definierten Aspekte. Nicht der aktuelle Ist-Zustand in Bezug auf spezifische Kompetenzen, sondern der „qualitative Wandel" dieser Kompetenzen über eine bestimmte Zeit ermöglicht die Bestimmung der Qualität einer Institution oder eines Systems. Neben dem Grad der Weiterentwicklung der Teilnehmenden von Bildungseinrichtungen wird im Rahmen dieser Konzeption auch der Grad der „Ermächtigung der Teilnehmenden" als Referenzgrösse definiert: Qualität von Bildung liegt in dem Masse vor, „wie eine Bildungseinrichtung bzw. das Bildungssystem insgesamt die begrifflich-konzeptionellen und die Selbstbeobachtungsfähigkeiten von Lernenden transformiert" (ebd., S. 33).

Welcher dieser drei Bestimmungsversuche ist am geeignetsten für die Evaluation eines Bildungssystems?

Die Auseinandersetzung mit den drei von Terhart aufgeführten Bestimmungsversuchen ist eine gute Basis, um das eigene Begriffsverständnis zu klären und ein für die Evaluation eines Bildungssystems adäquates Konzept zu entwickeln. Die Frage stellt sich folglich, welcher dieser Bestimmungsversuche am geeignetsten ist.

Die Kombination der drei Zugangsweisen ermöglicht, spezifische Schwächen der einzelnen Konzepte zu umgehen.

Grundsätzlich erscheint die Entscheidung für oder gegen einen der von Terhart formulierten Bestimmungsversuche als nicht sinnvoll, als sich diese nicht *per se* gegenseitig ausschliessen müssen, sondern sich unter spezifischen Bedingungen sogar wechselseitig ergänzen können. Es kann insbesondere angenommen werden, dass für die Festlegung eines Evaluationskonzeptes zur Bestimmung der Qualität eines Bildungssystems eine Auseinandersetzung mit allen drei Bestimmungsversuchen unentbehrlich ist, da erst die Kombination aller drei Zugangsweisen ermöglicht, spezifische Schwächen der einzelnen Konzepte zu umgehen.

So stellen normative Bestimmungsversuche zwar, wie Terhart (vgl. 2000, S. 816) schreibt, einen notwendigen Bestandteil jeder Diskussion um Qualität und Qualitätssicherung von Bildungseinrichtungen dar. Normative Bestimmungsversuche alleine genügen allerdings nicht, um die Qualität von Bildungssystemen oder Bildungsinstitutionen systematisch zu erfassen, da aus dieser Perspektive eine nur ungenügende Auseinandersetzung damit stattfindet, wie allfällige Wirkungen in der Bildungspraxis tatsächlich erfasst und mit den beabsichtigten Zielen in Korrespondenz gebracht werden können. Dieser Gefahr einer normativistischen Konzipierung der Evaluationsstudie, wollte man einzig den normativen Bestimmungsversuch weiterverfolgen, steht die Gefahr einer empiristischen Konzipierung gegenüber. Bei diesen empirischen Bestimmungsversuchen liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung der tatsächlichen Wirkungen von Bildungseinrichtungen, indem das Verhältnis von Aufwand und Ertrag bestimmt wird. Allerdings scheint wenig geklärt zu sein, wie die Absichten bzw. Zielvorgaben, an denen die Wirkungen gespiegelt werden, zu bestimmen sind. Analytische Bestimmungsversuche wiederum können alleine keinen inhaltlichen Beitrag zur Klärung der Frage liefern, wie gut ein Bildungssystem ist. Ihre Stärke liegt in der Klärung des Begriffsverständnisses, welches den jeweiligen Qualitätssicherungskonzepten zugrunde liegt. Sie sind somit ein wichtiges „qualitätssicherndes Element im Diskurs über Qualität" (Terhart, 2000, S. 817), jedoch notwendigerweise

mit Ansätzen zu ergänzen, welche eine inhaltliche Klärung der Frage nach der Qualität ermöglichen.

Wie sieht nun auf der Basis dieser Überlegungen ein ideales Evaluationskonzept zur Erfassung der Qualität des kantonalen Bildungssystems im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen aus? Dieser Frage wird im nächsten Abschnitt nicht nur auf theoretischer, sondern auch auf praktischer Ebene nachgegangen, indem zusätzlich erörtert wird, wie die einzelnen Aufgabenbereiche im Rahmen der hier interessierenden Studie umgesetzt worden sind.

Implikationen für die vorliegende Untersuchung

Wenn mittels dieser Evaluationsstudie Aussagen über die Qualität eines kantonalen Bildungssystems gemacht werden sollen, ist aufgrund der obigen Überlegungen ein mehrphasiges und komplexes Evaluationskonzept notwendig. Folgende sieben Aufgabenbereiche lassen sich dabei identifizieren:

Normative Verankerung des Evaluationsvorhabens

1. In einem ersten Schritt geht es um die Frage, welche Bildungsziele im Rahmen einer externen Evaluationsstudie als analyserelevant definiert werden sollen. Bildungsziele lassen sich in einer pluralistischen und demokratisch organisierten Gesellschaft nicht unabhängig von einem öffentlich geführten, normativen Diskurs unter Einschluss verschiedenster Interessegruppen festlegen. Lehrpläne und insbesondere die in den Lehrplänen oftmals formulierten Leitbilder beinhalten in der Regel die auf der Basis eines solchen normativen und öffentlichen Diskurses festgelegten Lehr- und Lernziele, welche für die heranwachsende Generation als lernrelevant definiert worden sind. Für die vorliegende Evaluationsstudie führt diese Gegebenheit dazu, dass die Auswahl der Indikatoren in Abhängigkeit der in den Lehrplänen festgehaltenen Lehr- und Lernziele bestimmt worden sind und somit die curriculare Validität des Erhebungsinstrumentariums gewährleistet ist. Als Analysebasis diente dabei das eidgenössische Reglement für die Anerkennung der gymnasialen Maturitätsausweise (MAR), welches die Lehr- und Lernziele für alle kantonalen Maturitätsschulen in der Schweiz festlegt (die Ergebnisse dieser Analysen sind in Grob & Maag Merki (2001, S. 182ff.) publiziert).

Reliables und valides Forschungsinstrumentarium zur Erfassung von überfachlichen Kompetenzen

2. Ein Forschungsinstrumentarium ist einzusetzen, das die fokussierten komplexen überfachlichen Kompetenzen reliabel und valide erfassen kann. Das in dieser Studie berücksichtigte Instrumentarium, das in einem mehrjährigen Forschungsprojekt entwickelt und mehrfach auf seine Gültigkeit hin überprüft worden ist (Grob & Maag Merki, 2001; Maag Merki & Grob, im Druck), erfüllt diese Anforderungen in befriedigendem Ausmasse.

Überprüfung der schulischen Gestaltbarkeit

3. Die Qualität eines Bildungssystems kann einzig dann effektiv beurteilt werden, wenn die zu erfassenden Kompetenzen in genügendem Masse schulisch gestaltbar sind, wenn die Schulen und Lehrpersonen somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung dieser Kompetenzen leisten und Kompetenzen als Wirkungen schulischer Arbeit interpretiert werden können (vgl. Terhart, 2000, S. 818). Das Ausmass an Kompetenzen hat folglich in einem bedeutenden Zusammenhang mit schulischen Faktoren zu stehen. Durch Einschluss entsprechender Variablen (z.B. Schulklima, Unterrichtskultur, subjektives Leistungsniveau, Leistungsdruck), wie dies in der vorliegenden Studie gemacht wurde, ist es möglich, diesen Zusammenhang (mittels korrelativer Verfahren) und die Vorhersagekraft der entsprechenden Variablen in Bezug auf die verschiedenen überfachlichen Kompetenzen und in Abgrenzung zu anderen unabhängigen Variablen zu analysieren (mittels multipler Regressionsanalysen).

Mehrebenenanalytisches Untersuchungsdesign

4. Die Wahl eines mehrebenenanalytischen Untersuchungsdesigns ermöglicht es, Unterschiede zwischen den Schulen und Klassen und der Anteil an aufgeklärter Varianz auf Schul- oder Klassenebene zu bestimmen. Dieses Kriterium ist insbesondere dann wesentlich, wenn nicht nur die Qualität von Bildungssystemen, sondern auch die Qualität der Bildungsinstitutionen analysiert werden soll. Zu diesem Zweck wurden in der vorliegenden Untersuchung in den 22 untersuchten Schulen ganze Klassen (insgesamt 226) und nicht nur einzelne Schüler/innen einbezogen.

   Um zu überprüfen, ob analysierte Unterschiede zwischen Schulen oder Schüler/innengruppen nicht durch den Einfluss von Drittvariablen zustande gekommen sind, muss deren Einfluss statistisch kontrolliert werden. Den Einschluss von „statischen" Variablen (z. B. Geschlecht, familiärer Bildungshintergrund, Schulhausgrösse) erlaubt somit nicht nur die Berechnung der Bruttoeffekte, sondern auch der Nettoeffekte. Bruttoeffekte sagen etwas aus über die realen Unterschiede zwischen den Schulen oder einzelnen Schüler/innengruppen ohne Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen der Schüler/innen (beispielsweise aufgrund des Geschlechts oder des familiären Bildungshintergrundes). Nettoeffekte hingegen beziehen sich auf die Unterschiede zwischen den Schulen oder zwischen einzelnen Schüler/innengruppen, welche sich ergeben, wenn diese Merkmale statistisch kontrolliert werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass Schulen fairerweise erst dann miteinander verglichen werden können, wenn sich ihre Schüler/innen rechnerisch in ihren Lernvoraussetzungen nicht mehr voneinander unterscheiden (vgl. Terhart, 2000, S. 819).

Klärung des Qualitätskonzeptes

5. Soll die Qualität von Bildungssystemen erfasst werden, so braucht es die Klärung des Qualitätsbegriffs, welcher der Evaluationsstudie zugrunde liegt (Harvey & Green, 2000). Der im Rahmen dieser Evaluationsstudie eingesetzte Qualitätsbegriff lässt sich am ehesten mit jenem des Konzeptes „Qualität als Transformation" beschreiben. Dieses Konzept geht im Gegensatz zu den anderen von Harvey & Green beschriebenen Konzepten davon aus, dass die Qualität des Bildungssystems auf der Basis des analysierten „qualitativen Wandels" bzw. der Wertesteigerung im Vergleich zu einer bestimmten Ausgangssituation beurteilt werden kann. Dies bedeutet, dass nicht primär der Endzustand in Bezug auf die spezifischen Kompetenzen, sondern vor allem die Art der Veränderung zwischen Anfangs- und Endzustand etwas über die Qualität der Schulen aussagt. Dieses Verständnis von Qualität ermöglicht in Kombination mit kovarianzanalytischen Verfahren eher als andere Konzepte, dass Schulen, welche einen höheren Anteil an Schüler/innen aus sozial benachteiligten Familien haben, im Vergleich zu Schulen mit einem höheren Anteil an Schüler/innen aus privilegierten und bildungsnaheren Familien nicht aufgrund der (allfällig) geringeren Leistungsmanifestationen ihrer Schüler/innen schlecht abschneiden. Qualitativ hochstehende Schulen sind dann jene Schulen, denen es gelingt, die Kompetenzen ihrer Schüler/innen besonders gut zu fördern und den Schüler/innen einen möglichst grossen „Kompetenzzuwachs" zu ermöglichen. Ob Schulen in einem eher belasteten Umfeld die gleichen Möglichkeiten haben, die Kompetenzen ihrer Schüler/innen zu fördern wie Schulen aus einem weniger belasteten Umfeld, muss vorerst allerdings noch als offene Frage gelten.

   Aus methodischer Sicht bedeuten diese Überlegungen, dass die Evaluationsstudie nicht als Querschnitt-, sondern als Längsschnittstudie konzipiert wird. Mittels einer Längsschnittstudie werden die Kompetenzen der Schüler/innen zu zwei

verschiedenen Zeitpunkten erfasst, wobei die Daten der beiden Erhebungszeitpunkte individuell gekoppelt sind und somit nachfolgend miteinander verglichen werden können.

Klärung des theoretischen Strukturmodells

6. Soll etwas über die Qualität von Bildungssystemen ausgesagt werden, muss auf theoretischer Basis geklärt sein, in welcher Beziehung die verschiedenen erfassten Kompetenzen zueinander stehen. Dies ermöglicht, die einzelnen Kompetenzen im Verhältnis zueinander zu gewichten und Defizite oder Ressourcen in einzelnen Kompetenzdimensionen angemessen zu beurteilen. Im Zusammenhang mit der Erfassung von überfachlichen Kompetenzen stellt sich aber das Problem, dass bis anhin ein solches theoretisches Strukturmodell fehlt. Beispielsweise besteht Unklarheit darüber, ob die verschiedenen überfachlichen Kompetenzen in einem additiven oder eher hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Im Falle eines additiven Verhältnisses könnten Defizite in einer Kompetenzdimension mit grösseren Ressourcen in einer anderen Kompetenzdimension kompensiert werden. Stehen die verschiedenen Kompetenzen allerdings in einem hierarchischen Verhältnis – und die bisherigen Erfahrungen sprechen eher für diese These – ist dies nicht möglich. Einzelne Kompetenzen sind in diesem Falle anderen Kompetenzen über- bzw. untergeordnet, Defizite in „übergeordneten“ Kompetenzbereichen können in der Folge nicht mit erhöhten Ressourcen in „untergeordneten“ Kompetenzbereichen kompensiert werden. Dieses Problem, welches letztlich auch ein Interpretationsproblem ist (siehe nachfolgender Punkt), führt dazu, dass in der vorliegenden Studie die Ergebnisse in den einzelnen Kompetenzdimensionen vorerst ungewichtet nebeneinander gestellt werden (müssen).

Interpretation der Ergebnisse in Abhängigkeit eines Gütemassstabes

7. Wird Evaluation als die wissenschaftliche Beurteilung von Merkmalen von Institutionen in Abhängigkeit eines Gütemassstabes definiert (vgl. Wottawa & Thierau, 1998), so gilt es, diesen Gütemassstab festzulegen. Dies kann aus wissenschaftlicher Perspektive erfolgen, indem die Ergebnisse in den einzelnen Kompetenzdimensionen in Abhängigkeit von theoretischen Modellvorstellungen oder im Vergleich zu Referenzstudien mit ähnlichen Inhalten eingeschätzt werden.

In der vorliegenden Evaluationsstudie werden beide Wege verfolgt. Als Referenzstudie dient eine Untersuchung, welche 1998 in den Kantonen Basel-Stadt und Bern mit nahezu demselben Instrumentarium ebenfalls bei Gymnasiast/innen durchgeführt worden ist (vgl. Kapitel 2).

Nun bedarf die Interpretation der Ergebnisse aber nicht nur eines wissenschaftlichen, sondern immer auch eines gesellschaftlich-normativen Diskurses. Dies bedeutet, dass die Abnehmerin dieser Evaluationsstudie, in diesem Falle die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, die Ergebnisse zu interpretieren hat. Sollen die Ergebnisse zudem in den schulischen Alltag zurückfliessen – und dies muss letztlich immer Ziel von Evaluationsstudien sein – so muss nicht nur die Bildungspolitik, sondern auch die Bildungspraxis, d. h. die Schulen und Lehrpersonen, die Ergebnisse begutachten und interpretieren.

Im Rahmen dieser Studie wird somit nicht nur ein Gesamtbericht zuhanden der Auftraggeberin erstellt. Zusätzlich erhalten alle beteiligten Schulen mit dem Ziel der Unterstützung des formativen Aspektes von externen Evaluationen die eigenen Daten im Vergleich zum Gesamtmittelwert zurückgemeldet. Diese Berichte werden in den einzelnen Schulen analysiert und sollen zukünftige Schulentwicklungsprojekte initiieren bzw. unterstützen helfen.

Notwendig ist ein mehrphasiges und multidimensionales Evaluationskonzept.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass einzig mit einem mehrphasigen und multidimensionalen Evaluationskonzept die Qualität eines Bildungssystems annähernd bestimmt werden kann. Nun interessiert natürlich, wie es um die Qualität des Bildungssystems im Kanton Zürich im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen konkret steht. Ausgewählte erste Ergebnisse der ersten Erhebung im Jahre 2001 sollen aus diesem Grunde nach einer kurzen Darstellung des methodischen Verfahrens vorgestellt und nachfolgend in Kapitel 4 diskutiert werden.

2 Methodisches Vorgehen

Added-value-Studie mit einem Zeitintervall von 3 Jahren

Die vorliegende Studie, als added-value-Studie mit einem Zeitintervall von 3 Jahren konzipiert, schliesst 20 kantonale und 2 private Mittelschulen im Kanton Zürich ein (insgesamt 226 Klassen). Sie fokussiert zwei verschiedene Kohorten: a) Alle Schüler/innen der ausgewählten Mittelschulen am Ende des 9. Schuljahres und b) alle Schüler/innen der ausgewählten Mittelschulen am Ende des 12. Schuljahres (Maturitätsjahr).

Zum ersten Erhebungszeitpunkt im Sommer 2001 wurden insgesamt 4091 Schüler/innen mittels eines standardisierten Fragebogens während einer offiziellen Unterrichtsstunde befragt (Vollerhebung), wobei die Untersuchung aufgrund der noch verlängerten Mittelschulzeit (12.5 Jahre) ausnahmsweise anfangs des 10. und anfangs des 13. Schuljahres stattgefunden hat. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt im Frühjahr 2004 werden Schüler/innen der Abschlussklassen im 12. Schuljahr (ehemals Schüler/innen des 10. Schuljahres in der ersten Erhebung) und die (neuen) Schüler/innen des 9. Schuljahres einbezogen.

Von den 4091 Fragebogen mussten 17 Fragebogen nach Analyse der Datenstruktur aus dem Datensatz entfernt werden. Zum Datensatz gehören somit noch insgesamt 4074 Fragebogen.

Stichprobe

59.7% der Befragten sind Schülerinnen, 40.3% Schüler. Insgesamt befinden sich zum Erhebungszeitpunkt 51.7% der Schüler/innen in ihrem 10. Schuljahr, 46.1% der Schüler/innen besuchen das letzte Schuljahr vor der Matura (91 Schüler/innen haben dazu keine oder unklare Angaben gemacht). 82.3% aller Schüler/innen geben an, als Muttersprache deutsch zu sprechen. 88.9% sind Schweizer/innen, knapp 20% geben an, Bürger/innen eines oder mehrerer anderer Länder zu sein (Mehrfachantworten waren möglich).

2.1 Forschungsinstrumentarium

Ein im Rahmen der Pädagogischen Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ entwickeltes Forschungsinstrumentarium

Das Erhebungsinstrument basiert auf einem bestehenden Instrumentarium, welches im Rahmen der Pädagogischen Jugend- und Rekrutenbefragungen „ch-x“ 2000/2001 eingesetzt worden ist (Grob & Maag Merki, 2001). Als normative Referenzgrösse für die Auswahl der überfachlichen Kompetenzen diente die im Reglement für die Anerkennung der gymnasialen Maturitätsausweise festgehaltenen Bildungsziele. Folgende überfachlichen Kompetenzen wurden in die Untersuchung einbezogen (siehe Tabelle 1):

Tabelle 1: Die im Forschungsinstrumentarium integrierten überfachlichen Kompetenzen

Selbstwert	Lernkompetenzen • Lernstrategien • Volition • Planungsstrategien • Transformationsstrategien • Elaborationsstrategien • Monitoring • Persistenz • Evaluationsstrategien • Leistungsmotivation • Lernmotivation • Intrinsische Lernmotivation • Extrinsische Lernmotivation: materielle Ziele • Extrinsische Lernmotivation: äusserer Druck • Extrinsische Lernmotivation: Leistungsorientierung	Umwelt • Umweltverhalten • Umweltwissen
Selbstwirksamkeit		
Selbstreflexion		
Wahrnehmung eigener Gefühle		Soziale Verantwortung • Gesellschaftliche Verantwortung • Interpersonale Verantwortung • Einstellung zur Gleichberechtigung der Geschlechter • Einstellung zu Ausländer/innen
Umgang mit belastenden Gefühlen		
Relative Eigenständigkeit		
Kreativität		
Gesundheit • Gesundheitliches Risikoverhalten (7 Einzelitems) • Somatische Beschwerden		Politik • Distanz zu Politik • Politisches Interesse (1 Einzelitem) • Politisches und politökonomisches Wissen • Zeitaufwand für politische Information (1 Einzelitem)
Kooperationsfähigkeit • Fähigkeit zu Zusammenarbeit • Fähigkeit zu Selbstständigkeit • Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme		

Überfachliche Kompetenzen werden auf der Basis von selbstbezogenen Kognitionen und mittels Leistungstests erfasst.

Die überfachlichen Kompetenzen wurden mittels eines standardisierten Fragebogens auf der Basis von selbstbezogenen Kognitionen erfasst (Grob & Maag Merki, 2001). Selbstbezogene Kognitionen erhalten im Sinne subjektiver Sinn- und Deutungsmuster bei der Erfassung der individuellen Handlungskompetenz eine zentrale Bedeutung, da sie zukünftiges Verhalten aufgrund ihrer selbstregulierenden und motivationalen Funktion massgeblich beeinflussen (Epstein, 1993; Filipp, 1993; Greve, 2000).

Die meisten der im Forschungsinstrumentarium berücksichtigten überfachlichen Kompetenzen wurden auf der Basis der klassischen Testtheorie operationalisiert. In den Bereichen Umwelt und Politik, in welchen Leistungstests entwickelt worden sind, stützte sich die Skalenentwicklung zusätzlich auf ein probabilistisches Messmodell. Eine Übersicht über die einzelnen Skalen mit den entsprechenden Reliabilitätswerten und Beispielitems bietet die Tabelle A im Anhang.

Neben „statischen" Variablen wie Geschlecht oder familiärer Bildungskontext wurden schulische Prozessvariablen als Hintergrundvariablen berücksichtigt.

Als *unabhängige Variablen*, in der Regel in Form von Einzelitems, sind die folgenden Aspekte berücksichtigt worden: Geschlecht des/der Schüler/in, familiärer Bildungskontext (3 Einzelitems)[1], Schulgrösse, Maturitätsprofil, verschiedene Freizeitaktivitäten der Schüler/innen (5 Einzelitems)[2], Besuch des Langzeit- oder Kurzzeitgymnasiums.

[1] *a) zuletzt abgeschlossene Ausbildung des Vaters, b) zuletzt abgeschlossene Ausbildung der Mutter, c) Anzahl Bücher zuhause.*

[2] *a) in einem Verein oder einer Organisation mitarbeiten, b) in einem Verein oder in einer Organisation Leitungsfunktionen übernehmen, c) mit Freunden oder Freundinnen Aktivitäten organisieren, d) zu Hause Arbeiten im Haushalt übernehmen und e) Personen betreuen, die Hilfe nötig haben (z. B. ältere Menschen oder jüngere Kinder).*

Neben diesen „statischen“ Variablen, welche schulisch nicht oder kaum beeinflussbar sind, wurden *schulspezifische Prozessvariablen* eingeschlossen. Schulische Prozessvariablen sind Variablen, welche schulische Prozesse sichtbar machen. Folgende Themenbereiche sind einbezogen worden: Unterrichtsgestaltung, Schulklima, Leistungsdruck, Leistungsniveau. In diesem Artikel werden aus Platzgründen einzig die Ergebnisse in Bezug auf die Variablen „Schulklima“ und „Unterrichtsgestaltung“ diskutiert.

Das *Schulklima*, welches Ergebnis verschiedenster zwischenmenschlicher Prozesse ist, hat sich in Bezug auf verschiedene schulische Faktoren (z. B. in Bezug auf die Schulleistungen, auf das Selbstbewusstsein oder die Motivation der Schüler/innen) als zentrale schulische Einflussgrösse erwiesen (Fend, 1977; Rutter, 1980). In dieser Arbeit wurde das Schulklima mittels einer Skala aus 12 Items (Cronbachs Alpha = .79) erfasst. Die Skala repräsentiert die Einstellungen der Schüler/innen zu den Themenbereichen „Interaktionen Schüler/innen-Schüler/innen“, „Interaktionen Lehrpersonen-Schüler/innen“ und „Mitentscheidungsmöglichkeiten für Schüler/innen“. Je höher die Skalenwerte sind, desto positiver wird das Schulklima von den Schüler/innen eingeschätzt (Kennwerte und Beispielitems siehe Tabelle A im Anhang).

Die *Unterrichtsgestaltung*, wesentliche Einflussgrösse in Bezug auf die Entwicklung von Kompetenzen, kann als Kerngeschäft von Lehrpersonen bezeichnet werden. Sie wird von den Lehrpersonen in Auseinandersetzung mit den Schüler/innen massgebend beeinflusst (vgl. z. B. Schiefele & Pekrun, 1996; Weinert, 2001b). Dieses Konstrukt wird mittels einer Skala erfasst, welche 9 Items aufweist. Je höher die Werte auf der Skala sind, desto häufiger erleben die Schüler/innen bei ihren Lehrpersonen eine selbstaktivierende, rhythmisierende, zielorientierte und transparente Unterrichtsgestaltung.

2.2 Auswertungsstrategien

Zwei Analyseschritte zur Klärung der Frage nach der Qualität des zürcherischen Bildungssystems

Bezugnehmend auf die zweite Fragestellung dieses Artikels „Wie gut ist die Qualität des zürcherischen Bildungssystems aufgrund dieser (ersten) Erhebung im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen zu beurteilen?“ werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt. Dabei interessiert in einem ersten Schritt, in welchen Kompetenzdimensionen ein beachtlicher bzw. ein geringer Teil der Schüler/innen über Kompetenzdefizite verfügt. Die Beschränkung der Analyse des Anteils an Schüler/innen, welche über eher geringe Kompetenzen bzw. Kompetenzdefizite verfügt, hängt zusammen mit den spezifischen Problemen, die sich ergeben können, wenn Kompetenzen auf der Basis von selbstbezogenen Kognitionen erfasst werden (z. B. Möglichkeit der bewussten Falschaussagen oder Selbstüberschätzung der Schüler/innen, Effekte der sozialen Erwünschtheit). Aus diesem Grunde ist anzunehmen, dass die Validität der Werte im tieferen Skalenbereich in höherem Masse gewährleistet ist als die Validität der Werte im hohen Skalenbereich. „Diese Selbstbeschreibungen sind aufgrund der Unattraktivität weniger durch Effekte der sozialen Erwünschtheit beeinflusst und entsprechen somit eher grundlegenden Vorstellungen über die eigenen Handlungs- und Denkweisen“ (Grob & Maag Merki, 2001, S. 232). Die Beschränkung auf die Analyse von Kompetenzdefiziten macht zudem Sinn, da der Anteil an Schüler/innen, die Defizite aufweisen, in einem „guten“ Bildungssystem möglichst gering sein sollte.

Weiter werden diese Ergebnisse mit jenen aus der in den Kantonen Basel-Stadt und Bern durchgeführten Referenzstudie verglichen (Grob & Maag Merki, 2001). In dieser Referenzstudie wurden insgesamt 468 Schüler/innen aus Abschlussklassen von Gymnasien und Berufsschulen befragt. Interessant ist allerdings einzig der Vergleich der zürcherischen Daten mit jenen der Gymnasiast/innen in der Referenzstudie (n = 217), so dass die Daten der Berufsschulen nicht in den Vergleich einbezogen werden. In diesen Vergleich nicht einbezogen werden zudem die zürcherischen Daten der Schüler/innen des 10. Schuljahres, da in der Referenzstudie nur Schüler/innen aus Abschlussklassen berücksichtigt worden sind, zwischen den Schüler/innen des 10. und des 13. Schuljahres aber in einzelnen Kompetenzdimensionen systematische Unterschiede festgestellt werden konnten (vgl. Maag Merki, 2002).

Berechnung von Korrelationen zwischen schulischen Prozessvariablen und den überfachlichen Kompetenzen auf der Basis von aggregierten Variablen auf Klassenebene

In einem zweiten Schritt wird gefragt, inwiefern die im ersten Schritt identifizierten Kompetenzen schulisch gestaltbar sind. Wie in Kapitel 2 dargelegt, können letztlich einzig diejenigen Kompetenzen als relevant für die Einschätzung der Qualität des Bildungssystems gelten, welche in einem bedeutenden Zusammenhang mit schulischen Prozessvariablen stehen. Dazu werden korrelative Zusammenhänge mit auf Klassenebene aggregierten und um den Einfluss von Drittvariablen bereinigten Variablen berechnet (standardisierte Residuals).

Da bis anhin erst die Daten aus der ersten Erhebung vorliegen, ist es noch nicht möglich, die Qualität des kantonalen Bildungssystems im Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen umfassend einzuschätzen. An dieser Stelle geht es aus diesem Grund einzig darum, erste Einschätzungen vorzunehmen, welche nach der Durchführung der zweiten Erhebung im Jahr 2004 überprüft und ausdifferenziert werden sollen.

3 Resultate

3.1 Überfachliche Kompetenzen bei den zürcherischen Mittelschülerinnen und -schüler

In welchen Kompetenzdimensionen verfügt ein beachtlicher bzw. ein geringer Teil der Schüler/innen über Kompetenzdefizite? Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen sind in der nachfolgenden Tabelle 2 dargestellt. Diejenigen überfachlichen Kompetenzen, bei denen einzig ein geringer Teil der Schüler/innen über Kompetenzdefizite verfügt, werden in der Tabelle mit einem „+“ bezeichnet. Diejenigen Kompetenzen, bei denen ein beachtlicher Teil der Schüler/innen über Kompetenzdefizite verfügt, werden mit einem „-“ bezeichnet.

Als Zuweisungskriterium wird in dieser Arbeit ein empirisches und nicht ein theoretisches oder normatives verwendet: In der Regel werden Werte kleiner als 2.25 bei einer Skala mit viergestuftem Antwortformat als Grenzwert angenommen (Wert 1: „trifft gar nicht zu“ bis Wert 4: „trifft voll und ganz zu“). Dieser Grenzwert ist zwar willkürlich gesetzt, lässt sich aber damit begründen, dass Werte kleiner als 2.25 deutlich im ablehnenden Bereich liegen. Dies bedeutet, dass diese Schüler/innen über eher geringe Kompetenzen im jeweiligen Bereich verfügen. Weist eine Skala fünf oder mehr Antwortstufen auf, so wird der Grenzwert jeweils angepasst (detaillierte Angaben weiter unten).

In Tabelle 2 sind weiter die statistischen Kennwerte angegeben. Der genaue Wortlaut der Antwortkategorien derjenigen Skalen, welche nicht dem üblichen Schema folgen, können in der Tabelle im Anhang A eingesehen werden.

Tabelle 2: Übersicht über die überfachlichen Kompetenzen mit eher geringem Anteil an Schüler/innen mit Kompetenzdefiziten (gekennzeichnet mit „+") bzw. mit eher grossem Anteil an Schüler/innen mit Kompetenzdefiziten („-"); Kriteriumsgeleitete Zuordnung; die jeweiligen Antwortskalen sind im Anhang einsehbar

Kompetenzbereiche	m	sd	n		Überfachliche Kompetenzen
Kooperationsfähigkeit	3.46	.48	4036	+	Fähigkeit zu Zusammenarbeit (Antwortskala 1 bis 4)*
	3.26	.54	4038	+	Fähigkeit zu Selbstständigkeit (Antwortskala 1 bis 4)
Umgang mit anderen	5.47	1.26	3836	+	Einstellung zu Ausländer/innen (Antwortskala 1 bis 7)
	3.49	.42	4001	+	Interpersonale Verantwortung (Antwortskala 1 bis 4)
	3.25	.52	3973	+	Gesellschaftliche Verantwortung (Antwortskala 1 bis 4)
	3.73	.45	3845	+	Einstellung zur Gleichberechtigung von Mann und Frau (Antwortskala 1 bis 4)
Umgang mit sich selber	3.30	.57	3991	+	Selbstwert (Antwortskala 1 bis 4)
	3.35	.47	3997	+	Selbstwirksamkeit (Antwortskala 1 bis 4)
	3.46	.56	3992	+	Wahrnehmung eigener Gefühle (Antwortskala 1 bis 4)
	2.63	.57	3992	-	Umgang mit belastenden Gefühlen (Antwortskala 1 bis 4)
Lernen	2.52	.64	3961	-	Planungsstrategien (Antwortskala 1 bis 4)
	2.38	.74	3960	-	Volition (Antwortskala 1 bis 4)
	2.65	.60	3956	-	Evaluationsstrategien (Antwortskala 1 bis 4)
Gesundheit	2.70	.92	3995	-	Alkoholkonsum (d. h. besonders hoher Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	2.42	1.88	3996	-	Tabakkonsum (d. h. besonders hoher Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	1.84	1.29	3989	+	Cannabiskonsum (d. h. besonders geringer Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	1.75	.84	3978	+	Schmerzmittelkonsum (d. h. besonders geringer Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	1.05	.35	3969	+	Konsum von Schlankheitsmitteln/Appetitzüglern/Abführmitteln (d. h. besonders geringer Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	1.03	.24	3965	+	Ecstasykonsum (d. h. besonders geringer Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	1.18	.55	3970	+	Beruhigungs- und Schlafmittelkonsum (d. h. besonders geringer Konsum) (Antwortskala 1 bis 6)
	2.71	1.18	3988	-	Nervosität, Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten (d. h. besonders grosse Nervosität, Unruhe oder Konzentrationsschwierigkeiten) (Antwortskala 1 bis 6)
Umwelt	2.13	.50	3944	-	Umweltverhalten (Antwortskala 1 bis 4)
Politik	2.23	.79	3975	-	Interesse für Politik (Antwortskala 1 bis 4)
	3.03	2.61	4074	-	Politisches Wissen (Antwortskala 1 bis 9)
	1.93	.98	3961	-	Zeitaufwand für politische Informationen (Antwortskala 1 bis 5)
	1.88	.53	3919	+	Distanz zu Politik (Antwortskala 1 bis 4)

* Bei allen Antwortskalen bedeutet 1 = tiefste Merkmalsausprägung

Kompetenzen, bei denen ein besonders kleiner Teil der zürcherischen Mittelschüler/innen Kompetenzdefizite aufweist

In den Bereichen „Umgang mit anderen“, „Kooperationsfähigkeit“, „Umgang mit sich selber“ und „Gesundheit“ weist ein *besonders kleiner Anteil an zürcherischen Mittelschüler/innen Kompetenzdefizite* auf:

- Einzig 1% der Schüler/innen verfügt über ein geringes bis sehr geringes soziales Verantwortungsbewusstsein gegenüber unbekannten Personen im nahen Umfeld. Sie geben an, im persönlichen alltäglichen Kontakt mit unbekannten Personen fast keine aufwändigen Formen von Hilfe und Unterstützung zu leisten (Skalenwerte kleiner als 2.25). Nur 4.3% bzw. 3.9% der Schüler/innen sind gegenüber der Gesellschaft wenig verantwortungsbewusst (Skalenwerte kleiner als 2.25) oder gegenüber Ausländer/innen negativ bis sehr negativ eingestellt (Skalenwerte kleiner als 3.0; Antwortskala 1 bis 7). Zudem weisen einzig 1.6% der Schüler/innen eine negative bis sehr negative Einstellung gegenüber der Gleichberechtigung der Geschlechter auf (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Umgang mit anderen“*).

- Nur wenige Jugendliche (knapp 5%) verfügen über geringe bis sehr geringe Kompetenzen, um mit anderen oder selbständig zu arbeiten (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Kooperationsfähigkeit“*). Diese sind der Meinung, dass es ihnen in der Regel nicht gut gelingt, mit anderen zusammenzuarbeiten. Zudem fühlen sie sich nicht oder eher nicht wohl, wenn sie selbständig arbeiten können.

- Höchstens 5.5% der Jugendlichen können sich selber nicht gut akzeptieren, sind wenig sensibel gegenüber den eigenen Gefühlen und haben weniger oft das Gefühl, im eigenen Leben etwas bewirken zu können (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Umgang mit sich selber“*).

- Sehr viele Schüler/innen konsumieren nur sehr selten „Cannabis“, „Ecstasy“, „Beruhigungs- und Schlafmittel“, „Schmerzmittel“ oder „Schlankheitsmittel“. Mindestens vier Fünftel der Jugendlichen haben diese Substanzen im letzten Jahr nie oder höchstens „einige Male im Jahr“ eingenommen (Einzelitems; Skalenwerte kleiner gleich 2), wobei der Anteil an Schüler/innen, welche diese Substanzen im letzten Jahr nie konsumiert haben, sehr gross ist (Skalenwerte gleich 1; Antwortskala 1 bis 6) (*„Gesundheit“*).

Kompetenzen, bei denen ein eher grosser Teil der zürcherischen Mittelschüler/innen Kompetenzdefizite aufweist

In den Bereichen „Lernen“, „Umgang mit sich selber“, „Umwelt“, „Politik“ und „Gesundheit“ weist ein eher *grosser Anteil der zürcherischen Mittelschüler/innen Kompetenzdefizite* auf:

- 48% der Jugendlichen haben grosse Mühe, eine schwierige Aufgabe in Angriff zu nehmen. 38% planen die Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe in der Regel „eher nicht“ bis „gar nicht“ regelmässig und 28.4% evaluieren nach Beendigung ihrer Arbeit diese „eher nicht“ bis „gar nicht“ regelmässig (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Lernen“*).

- 27% der zürcherischen Mittelschüler/innen bekunden eher grosse Mühe, mit belastenden Gefühlen gut umgehen zu können (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Umgang mit sich selber“*).

- 61.6% der Jugendlichen verhalten sich höchstens „manchmal“ umweltschonend (Skalenwerte kleiner als 2.25) (*„Umwelt“*).

- Das Interesse an Politik ist bei 68.6% der zürcherischen Mittelschüler/innen gering. Sie geben an, sich höchstens „ein bisschen“ für die Politik zu interessieren (Einzelitem; Skalenwerte kleiner als 2.0). Zudem wenden 42% der Jugendlichen weniger als 5 Minuten pro Tag auf, um sich über politische Ereignisse zu informieren (Einzelitem; Skalenwert gleich 1, Antwortskala 1 bis 5). Nur 27.5% der Jugendlichen haben von 9 Wissensfragen mehr als die Hälfte richtig beantwortet (Skalenwerte grösser als 5.0, Antwortskala 1 bis 9). Eher erfreulich ist hingegen, dass einzig 6.1% eine grosse bis sehr grosse Distanz zu Politik aufweisen (Skalenwerte grösser gleich 2.75) („*Politik*“).

- Alkohol ist im letzten Jahr von knapp 90% der Jugendlichen „einige Male im Jahr“ oder häufiger getrunken worden (Einzelitem; Skalenwerte grösser gleich 2.0, Antwortskala 1 bis 6), wobei knapp 50% der Jugendlichen angeben, einige Male im Monat (1- bis 6mal) Alkohol getrunken zu haben (Einzelitem; Skalenwerte gleich 3, Antwortskala 1 bis 6). Zudem haben 47.2% der Mittelschüler/innen im letzten Jahr zumindest „einige Male im Jahr“ Tabak geraucht (Einzelitem; Skalenwerte grösser gleich 2.0, Antwortskala 1 bis 6), wobei ein Viertel der Jugendlichen mindestens 2- bis 3mal pro Woche geraucht hat (Einzelitem; Skalenwerte grösser gleich 4.0, Antwortskala 1 bis 6). Gut jede/r fünfte Schüler/in gibt an, mehrmals pro Woche oder pro Tag nervös oder unruhig zu sein bzw. an Konzentrationsschwierigkeiten zu leiden (Einzelitem; Skalenwerte grösser gleich 4, Antwortskala 1 bis 6) („*Gesundheit*“).

Vergleich mit der Referenzstudie

Der Vergleich mit den Ergebnissen der Referenzstudie erfolgt auf der Basis von Effektgrössen. Bei der Berechnung der Effektgrösse wird der Mittelwertsunterschied zwischen den beiden interessierenden Gruppen in Beziehung gesetzt zur gepoolten Standardabweichung (Standardabweichung der beide Gruppen in Abhängigkeit zur Anzahl Personen in den beiden Gruppen). Eine Effektgrösse von d = 0.2 bei einem Vergleich von zwei Stichprobenmittelwerten aus unabhängigen Stichproben wird als klein, eine Effektgrösse von d = 0.5 als mittel und eine Effektgrösse von d = 0.8 als gross beurteilt (Bortz, 1999, S. 140). Zur Erinnerung sei nochmals darauf hingewiesen, dass bei diesem Vergleich in der zürcherischen Stichprobe einzig die Schüler/innen des 13. Schuljahres, nicht aber die Schüler/innen des 10. Schuljahres einbezogen worden sind.

Bedeutsame Unterschiede zwischen den Schüler/innen der zürcherischen Mittelschulen und den Schüler/innen der Referenzstudie

Die bedeutenden Unterschiede zwischen den zürcherischen Mittelschüler/innen und den Mittelschüler/innen der Referenzstudie sind in der untenstehenden Graphik abgebildet. Positive Effektgrössen werden in dieser Graphik als „Vorteil für die zürcherischen Mittelschüler/innen“ dargestellt. Dies bedeutet, dass in diesen Kompetenzbereichen der Anteil an zürcherischen Mittelschüler/innen, die Kompetenzdefizite aufweisen, geringer ist als in der Referenzstudie. Negative Effektgrössen hingegen bedeuten in dieser Graphik, dass die zürcherischen Mittelschüler/innen gegenüber den Mittelschüler/innen in der Referenzstudie im Durchschnitt über geringere Kompetenzen verfügen bzw. der Anteil derer, die Kompetenzdefizite aufweisen, grösser ist als in der Referenzstudie.

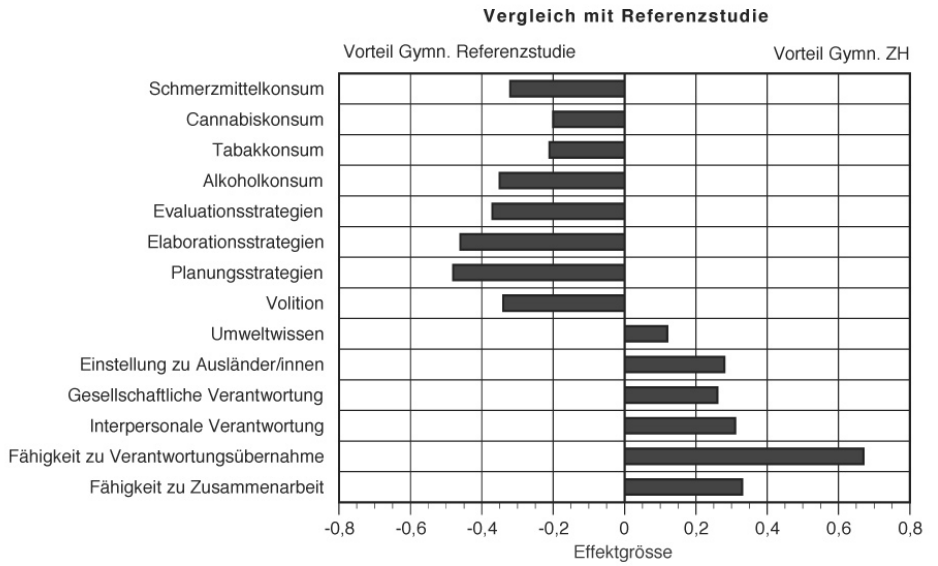

Abbildung 1: Vergleich zwischen zürcherischen Mittelschüler/innen und Mittelschüler/innen der Referenzstudie auf der Basis von Effektgrössen

Höhere überfachliche Kompetenzen der zürcherischen Mittelschüler/innen in den Bereichen „Kooperationsfähigkeit", „Umgang mit anderen" und „Umwelt"

Ein höheres Ausmass an überfachlichen Kompetenzen weisen die zürcherischen Mittelschüler/innen im Vergleich zu ihren Kolleg/innen in der Referenzstudie tendenziell in den Bereichen „Kooperationsfähigkeit", „Umgang mit anderen" und „Umwelt" auf. So haben sie durchschnittlich höhere Kompetenzen, um mit anderen zusammenzuarbeiten (d = 0.33) und für eine Arbeit Verantwortung zu übernehmen (d = 0.67). Sie sind durchschnittlich positiver gegenüber Ausländer/innen eingestellt (d = 0.28), verantwortungsbewusster gegenüber anderen Personen („Interpersonale Verantwortung": d = 0.31) und der Gesellschaft („Gesellschaftliche Verantwortung": d = 0.26). Sie können zudem durchschnittlich etwas mehr Wissensfragen im Umweltbereich richtig beantworten als ihre Kolleg/innen (d = 0.12).

Geringere überfachliche Kompetenzen der zürcherischen Mittelschüler/innen in den Bereichen „Lernen" und „Gesundheit"

Geringere überfachliche Kompetenzen als ihre Kolleg/innen in der Referenzstudie weisen die zürcherischen Mittelschüler/innen tendenziell in den Bereichen „Lernen" und „Gesundheit" auf: So setzen sie zur Lösung von schwierigen Aufgaben im Durchschnitt weniger häufig Planungsstrategien (d = -0.48), Elaborationsstrategien (d = -0.46) und Evaluationsstrategien (d = -0.37) ein. Zudem haben mehr Mittelschüler/innen im Kanton Zürich als in der Vergleichsstudie Mühe, eine schwierige Aufgabe in Angriff zu nehmen („Volition": d = -0.34).

Der Vergleich ergibt weiter, dass die zürcherischen Mittelschüler/innen im Durchschnitt häufiger als ihre Kolleg/innen aus der Referenzstudie Alkohol (d = -0.35), Tabak (d = -0.21), Cannabis (d = -0.20) und Schmerzmittel (d = -0.32) konsumieren.

Bei allen Mittelwertsvergleichen zeigt sich, dass die Varianz zwischen den beiden Gruppen zwar bedeutsam, aber doch kleiner ist als die Varianz innerhalb einer bestimmten Gruppe. So verwenden beispielsweise die Schüler/innen im Kanton Zürich bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe durchschnittlich hoch signifikant weniger häufig Planungsstrategien als die Schüler/innen aus der Referenzstudie (vgl. Abb. 2). Aufgrund der Streuung innerhalb der einzelnen Gruppen wird aber sichtbar, dass zwischen beiden Gruppen ein grosser Überschneidungsbereich besteht.

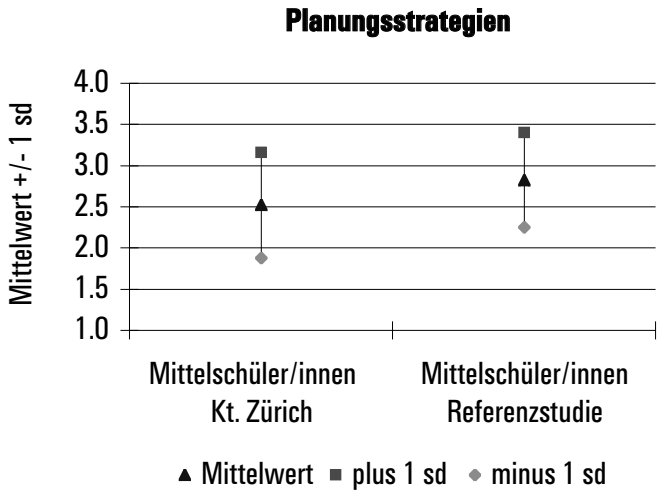

Abbildung 2: Planungsstrategien; Vergleich zwischen den Mittelschüler/innen aus dem Kanton Zürich und den Mittelschüler/innen der Referenzstudie; Mittelwert plus/minus eine Standardabweichung (1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu)

3.2 Schulische Gestaltbarkeit

Soll etwas über die Qualität eines Bildungssystems ausgesagt werden, so müssen, wie in Kapitel 1 ausgeführt, die ausgewählten Indikatoren in einem genügenden Ausmass schulisch gestaltbar sein. Aus diesem Grund wird im nun folgenden Analyseschritt überprüft, inwiefern die in Kapitel 3.1 identifizierten Kompetenzen in einem bedeutenden Zusammenhang mit schulischen Prozessvariablen stehen.

Die Ergebnisse dieser Analysen sind in der Tabelle 3 abgebildet. Berechnet wurden Zusammenhänge zwischen den Variablen „Schulklima“ bzw. „Unterrichtsgestaltung“ (aggregiert auf Klassenebene) und den ebenfalls auf Klassenebene aggregierten überfachlichen Kompetenzen nach statistischer Kontrolle der Drittvariablen Geschlecht, familiärer Bildungshintergrund, verschiedene Freizeitaktivitäten der Schüler/innen, Schulgrösse, Gymnasiumstyp (Kurzzeit- vs. Langzeitgymnasium), Schuljahr, Maturitätsprofile (standardisierte Residuals).

Tabelle 3: Korrelationsmatrix; Zusammenhang von überfachlichen Kompetenzen (stand. Residuals, aggregiert auf Klassenebene) und schulischen Prozessvariablen (aggregiert auf Klassenebene); Korrelationen kleiner als r = .10 werden nicht aufgeführt („-“)

Überfachliche Kompetenzen	Schulklima	Unterrichtsgestaltung
Umgang mit anderen		
Einstellung zu Ausländer/innen	-	-
Interpersonale Verantwortung	(r = .11, p = .087, n = 225)	r = .14, p = .036, n = 225
Gesellschaftliche Verantwortung	-	-
Einstellung zur Gleichberechtigung Mann-Frau	-	-
Umgang mit sich selber		
Selbstwert	r = .14, p = .033, n = 225	r = .19, p = .004, n = 225
Selbstwirksamkeit	r = .14, p = .037, n = 225	r = .19, p = .004, n = 225
Wahrnehmung eigener Gefühle	r = .14, p = .038, n = 225	r = .14, p = .041, n = 225
Umgang mit belastenden Gefühlen	(r = .10, p = .142, n = 225)	r = .15, p = .021, n = 225
Lernen		
Planungsstrategien	-	r = .16, p = .019, n = 226
Evaluationsstrategien	r = .11, p = .009, n = 225	r = .21, p = .001, n = 225
Elaborationsstrategien	(r = .13, p = .051, n = 226)	r = .17, p = .011, n = 226
Volition	-	(r = .11, p = .103, n = 226)
Kooperationsfähigkeit		
Fähigkeit zu Zusammenarbeit	r = .17, p = .011, n = 226	(r = 12, p = .071, n = 226)
Fähigkeit zu Selbstständigkeit	-	-
Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme	-	-
Gesundheit		
Alkoholkonsum	-	-
Tabakkonsum	-	-
Cannabiskonsum	r = -.14, p = .032, n = 225	r = -.14, p = .045, n = 225
Schmerzmittelkonsum	r = -.16, p = .016, n = 225	(r = -.11, p = .102, n = 225)
Konsum von Schlankheitsmitteln/Appetitzüglern/ Abführmitteln	-	-
Ecstasykonsum	-	(r = -.13, p = .052, n = 225)
Beruhigungs- und Schlafmittelkonsum	r = -.18, p = .006, n = 225	r = -.16, p = .020, n = 225
Nervosität, Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten	r = -.16, p = .016, n = 225	r = -.14, p = .040, n = 225
Umwelt		
Umweltverhalten	-	-
Umweltwissen	-	-
Politik		
Interesse für Politik	-	-
Politisches Wissen	-	-
Zeitaufwand für politische Informationen	-	-
Distanz zu Politik	-	-

Das erlebte Schulklima und die wahrgenommene Unterrichtsgestaltung steht in einem bedeutsamen Zusammenhang mit verschiedenen überfachlichen Kompetenzen.

Die Analysen zeigen, dass die schulischen Prozessvariablen „Schulklima“ und „Unterrichtsgestaltung“ mit überfachlichen Kompetenzen insbesondere im Bereich „Umgang mit sich selber“ und „Lernen“, teilweise zudem mit Kompetenzen in den Bereichen „Umgang mit anderen“, „Gesundheit“ und „Kooperationsfähigkeit“ in einem bedeutenden Zusammenhang stehen. Je positiver das Schulklima von den Schüler/innen eingeschätzt oder je häufiger eine transparente, rhythmisierende und selbstaktivierende Unterrichtsgestaltung erlebt wird, desto häufiger setzen die Schüler/innen beim Bearbeiten von schwierigen Aufgaben einzelne Lernstrategien ein und desto

grösser ist ihr Potential, mit anderen zusammenzuarbeiten. Sie zeichnen sich tendenziell durch einen höheren Selbstwert aus, haben eher das Gefühl, Ziele im Leben erreichen zu können, haben grössere Ressourcen im Umgang mit belastenden Gefühlen und leiden weniger häufig an Konzentrationsschwierigkeiten oder Nervosität. Zudem konsumieren sie ihren Angaben entsprechend tendenziell seltener Cannabis, Schmerzmittel oder Beruhigungs- und Schlafmittel und leiden weniger an Nervosität oder Unruhe. Diese Zusammenhänge (Korrelationen bis r = .21) sind in den allermeisten Fällen signifikant, allerdings einzig mässig ausgeprägt.

In den Bereichen „Politik" und „Umwelt" gibt es keine bedeutsamen Zusammenhänge.

Hingegen ergeben sich keine bedeutsamen Zusammenhänge in den Bereichen „Politik" und „Umwelt". Auch im Bereich „Kooperationsfähigkeit" steht einzig die „Fähigkeit zu Zusammenarbeit" mit der schulischen Prozessvariable „Schulklima" in einem signifikanten Zusammenhang (r = .17, p = .011, n = 225). Im Bereich „Umgang mit anderen" ist es einzig die Kompetenz „Interpersonale Verantwortung", die mit der Variable „Unterrichtsgestaltung" in einem bedeutsamen Zusammenhang steht (r = .14, p = .036, n = 225). Je häufiger von den Schüler/innen eine transparente, rhythmisierende und selbstaktivierende Unterrichtsgestaltung erlebt wird, desto höher ist das Verantwortungsbewusstsein der Schüler/innen gegenüber anderen, unbekannten Menschen, da sie häufiger kleine Formen von unaufwändigen Hilfeleistungen ausüben (z. B. beim Eintreten in ein Gebäude wird der nachfolgenden Person die Türe aufgehalten).

4 Diskussion

Im vorliegenden Artikel wurde der Frage nachgegangen, wie die Qualität eines kantonalen Bildungssystems begrifflich bestimmt und empirisch erfasst werden kann. Einzelne Punkte des auf theoretischer Basis entwickelten mehrphasigen und multidimensionalen Evaluationskonzeptes wurden in der Folge umgesetzt. In einem ersten Schritt wurde analysiert, in welchen Kompetenzbereichen der Anteil an Mittelschüler/innen, die Kompetenzdefizite aufweisen, eher gering bzw. bemerkenswert gross ist. Diese Bilanzierung wurde ergänzt durch einen Vergleich der Ergebnisse mit jenen aus einer Referenzstudie, welche bei Mittelschüler/innen in den Kantonen Basel-Stadt und Bern mit nahezu demselben Forschungsinstrumentarium durchgeführt worden ist.

Insgesamt kann eine positive Bilanz gezogen werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass nur ein kleiner Teil der zürcherischen Mittelschüler/innen in einzelnen Bereichen Kompetenzdefizite aufweist und somit zu einer Risikogruppe gehört. Positiv fallen die Kooperationsfähigkeiten der Jugendlichen und das Verantwortungsbewusstsein gegenüber anderen Menschen im nahen Umfeld, gegenüber der Gesellschaft und gegenüber den Ausländer/innen auf. Zudem ist bei diesen Kompetenzen der Anteil derer, welche bei den zürcherischen Mittelschüler/innen zur Risikogruppe gehören, noch kleiner als in der Vergleichsstudie.

Ebenfalls positiv sind zudem die Fähigkeiten der zürcherischen Jugendlichen im Umgang mit sich selber zu vermerken. Nur ein kleiner Teil der Jugendlichen kann sich selber nicht gut akzeptieren oder gibt an, nicht sensibel gegenüber den eigenen Gefühlen zu sein. In diesen Kompetenzbereichen unterscheiden sich die zürcherischen Jugendlichen im Durchschnitt allerdings nicht von den Jugendlichen aus der Referenzstudie.

Eher problematisch sind im Gegensatz zu diesen positiven Ergebnissen einerseits die geringen Lernkompetenzen der zürcherischen Mittelschüler/innen. Ein beachtlicher Anteil der Schüler/innen setzt bei der Bearbeitung einer schwierigen Aufgabe zu wenig häufig Lernstrategien ein und hat grosse Mühe, eine schwierige Aufgabe in Angriff zu nehmen. Andererseits ist der grosse Tabak- und Alkoholkonsum der zürcherischen Mittelschüler/innen besonders auffällig. Diese Defizite sind umso gravierender, als die zürcherischen Mittelschüler/innen diesbezüglich im Durchschnitt noch geringere Kompetenzen aufwiesen als die Schüler/innen aus der Referenzstudie.

Kompetenzdefizite weisen die zürcherischen Mittelschüler/innen in den Bereichen „Lernen“ und „Gesundheit“ auf.

Ebenfalls eher problematisch sind die teilweise geringen politischen Kompetenzen und Umweltkompetenzen sowie die bei einem beachtlichen Teil der Jugendlichen vorhandenen Schwierigkeiten, sich zu konzentrieren oder mit belastenden Gefühlen gut umzugehen. Obwohl diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zur Referenzstudie festgestellt werden können, zeichnet sich in diesen und den weiter oben formulierten „Defizitbereichen“ der grösste Handlungsbedarf ab.

In einem zweiten Schritt wurde gefragt, inwiefern die im ersten Schritt identifizierten Kompetenzen schulisch gestaltbar sind, da letztlich einzig diejenigen Kompetenzen als relevant für die Einschätzung der Qualität des Bildungssystems gelten können, welche in einem bedeutsamen Zusammenhang mit schulischen Prozessvariablen stehen. Eine umfassende Beurteilung dieser Fragestellung bedingt allerdings das Vorhandensein der Daten aus der zweiten Erhebung, welche erst im Sommer 2004 vorliegen werden. Aus diesem Grunde weisen die aktuellen Ergebnisse der ersten Erhebung erst den Charakter von Thesen auf.

Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse kann angenommen werden, dass verschiedene der fokussierten Kompetenzen tatsächlich auch schulisch gestaltbar sind. So zeigen die systematischen, allerdings meist eher mässig ausgeprägten Zusammenhänge mit den schulischen Prozessvariablen, dass der Umgang in der Schule zwischen Schüler/innen und Lehrpersonen und die methodische Gestaltung des Unterrichts in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Ausmass an überfachlichen Kompetenzen stehen. Die Tatsache, dass sich diese Zusammenhänge nicht nur auf individueller (vgl. Maag Merki, 2002), sondern auch auf aggregierter Ebene ergeben, wobei der Einfluss spezifischer Hintergrundvariablen kontrolliert worden ist, kann positiv gewertet werden. Weitere Analysen sind aber notwendig, um die Bedeutung der schulischen Prozessvariablen bei der Aufklärung der Varianz zwischen Schüler/innen, Klassen und Schulen bestimmen zu können.

Viele überfachliche Kompetenzen stehen in einem bedeutenden Zusammenhang mit schulischen Prozessvariablen.

Es kann weiter angenommen werden, dass Kompetenzen im Politik- und Umweltbereich wie auch Kompetenzen im Bereich „Umgang mit anderen“ (z. B. Einstellung zu Ausländer/innen oder gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein) oder „Kooperationsfähigkeit“ (z. B. Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme) eher weniger schulisch gestaltbar sind. Wenn diese These nach Durchführung der zweiten Erhebung nicht falsifiziert werden kann, gehen Defizite oder besondere Ressourcen in diesen Kompetenzbereichen, wie sie in dieser Studie festgestellt worden sind, weniger zu Lasten bzw. zu Gunsten der Schulen oder Lehrpersonen. Vielmehr spielen andere Sozialisationsinstanzen oder Faktoren eine bedeusamere Rolle bei der Entwicklung dieser Kompetenzen.

Als Indikatoren zur Bestimmung der Qualität eines kantonalen Bildungssystems eignen sich diejenigen überfachlichen Kompetenzen, die mit schulischen Prozessvariablen in einem bedeutenden Zusammenhang stehen.

Diese Kompetenzen können somit auch eher weniger als Indikatoren zur Erfassung der Qualität von Bildungssystemen oder Bildungsinstitutionen herangezogen werden. Hingegen spricht einiges dafür, diejenigen Kompetenzen als Indikatoren für die Bestimmung der Qualität des kantonalen Bildungssystems auszuwählen, welche mit schulischen Prozessvariablen in einem bedeutsamen Zusammenhang stehen, auch wenn mit diesen festgestellten Zusammenhängen noch nichts über das jeweilige Ursache-Wirkungs-Verhältnis ausgesagt werden kann. Es sind dies insbesondere die Kompetenzen in den Bereichen „Umgang mit sich selber“ (z. B. Selbstwert, Selbstwirksamkeit oder Umgang mit belastenden Gefühlen), „Lernen“ (z. B. Evaluations- oder Elaborationsstrategien), „Kooperationsfähigkeit“ (z. B. Fähigkeit zu Zusammenarbeit) und „Gesundheit“ (z. B. Beruhigungs- und Schlafmittelkonsum, Schmerzmittelkonsum).

Analyse- und Handlungsbedarf auf empirischer, theoretischer, bildungspolitischer und bildungspraktischer Ebene

Im Hinblick auf die zweite Erhebung lässt sich folgender Analyse- und Handlungsbedarf identifizieren: Auf der Basis der längsschnittlichen Daten werden nicht nur die eben diskutierten Zusammenhänge zwischen überfachlichen Kompetenzen und schulischen Prozessvariablen überprüft und differenziert. Vielmehr kann der Zuwachs an Kompetenzen zu den schulischen Prozessvariablen in Beziehung gesetzt werden. Dabei werden zusätzliche mehrebenenanalytische Auswertungsstrategien zum Zuge kommen. Diese Analysen werden es auch ermöglichen, die Bestimmung der Indikatoren zu überprüfen und allenfalls durch andere zu ersetzen.

Auf theoretischer Ebene wird es darum gehen, die Beziehungsstruktur der verschiedenen überfachlichen Kompetenzen zu klären, um die Möglichkeit zu gewinnen, auf der Basis des theoretischen Strukturmodelles die einzelnen Kompetenzen und somit auch die Ergebnisse in ihrer Bedeutung zu gewichten.

Auf bildungspolitischer und bildungspraktischer Ebene müssen die Ergebnisse diskutiert und interpretiert werden. Dabei sind geeignete Handlungsstrategien und Unterstützungsmassnahmen für die Schulen und Lehrpersonen zu entwickeln, so dass es ihnen im Rahmen ihrer Arbeit gelingen kann, allfällige Defizite in einzelnen Kompetenzbereichen aufzuholen und die Kompetenzen der Schüler/innen in allen Bereichen gezielter zu fördern.

Katharina Maag Merki
Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich
kathmaag@paed.unizh.ch

5 Literatur

Baumert, J. (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für empirische Pädagogik*, 43. Beiheft, 13-36.

Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2001). *Indikatoren Globalbudget Mittelschulen – Bericht an die Kantonsrätliche Kommission für Bildung und Kultur.* Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Bortz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler.* Berlin: Springer.

Dubs, R. (1996). *Schule, Schulentwicklung und New Public Management.* St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

Epstein, S. (1993). Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In S. H. Filipp (Hrsg.), *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven* (S. 15-46). Stuttgart: Klett-Cotta.

Fend, H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule.* Weinheim: Beltz.

Fend, H. (1986). „Gute Schulen – Schlechte Schulen". Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. *Deutsche Schule,* 275-293.

Fend, H. (2001). Bildungspolitische Optionen für die Zukunft des Bildungswesens. Erfahrungen aus der Qualitätsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik,* 43. Beiheft, 37-48.

Filipp, S. H. (Hrsg.), (1993). *Selbstkonzeptforschung. Probleme, Befunde, Perspektiven.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Greve, W. (Hrsg.), (2000). *Psychologie des Selbst.* Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Grob, U. & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems.* Bern: Peter Lang.

Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. *Zeitschrift für Pädagogik,* 41. Beiheft, 17-40.

Heid, H. (2000). Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. *Zeitschrift für Pädagogik,* 41. Beiheft, 41-54.

Maag Merki, K. (2002). *Evaluation Mittelschulen – Überfachliche Kompetenzen. Schlussbericht der ersten Erhebung.* Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Pädagogisches Institut, Universität Zürich.

Maag Merki, K. & Grob, U. (im Druck). Überfachliche Kompetenzen: zur Validierung eines Indikatorensystems. *Zeitschrift für empirische Pädagogik.*

Rolff, H.-G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule.* Weinheim, München: Juventa.

Rutter, M. (1980). *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder.* Weinheim, Basel: Beltz.

Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich D, Serie I, Band 2* (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe.

Terhart, E. (2000). Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergründe – Konzepte – Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik,* 46, 809-830.

Weinert, F. E. (2001a). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and Selecting Key Competencies* (S. 45-65). Bern: Hogrefe & Hogrefe Publishers.

Weinert, F. E. (2001b). Schulleistungen – Leistungen der Schule oder der Schüler? In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 73-86). Weinheim: Beltz.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation.* Bern: Hans Huber.

Anhang

Tabelle A: Zusammenstellung der Reliabilitätswerte der integrierten Skalen; Wenn nichts anderes notiert ist, haben die Skalen folgende Antwortformate: 1 = trifft gar nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft teilweise zu, 4 = trifft genau zu

Skalen	Beispielitem
Lernen	
„Transformationsstrategien“: Cronbachs Alpha = .69, n = 3946, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe...- zeichne ich mir die wichtigsten Dinge auf.
„Elaborationsstrategien“: Cronbachs Alpha = .72, n = 3939, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - erinnere ich mich daran, wie ich vergleichbare Aufgaben lösen konnte.
„Planungsstrategien“: Cronbachs Alpha = .82, n = 3937, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - plane ich genau, wie ich die Aufgabe am besten lösen kann.
„Monitoring“: Cronbachs Alpha = .76, n = 3947, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Währenddem ich eine schwierige Aufgabe bearbeite... - unterbreche ich manchmal bewusst meine Arbeit, um sie zu überprüfen.
„Evaluationsstrategien“: Cronbachs Alpha = .73, n = 3944, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Nach Abschluss einer schwierigen Aufgabe... - versuche ich herauszufinden, was ich besonders gut und was ich weniger gut gelöst habe.
„Volition“: Cronbachs Alpha = .83, n = 3939, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich eine schwierige Aufgabe zu bearbeiten habe... - schiebe ich sie oft lange Zeit vor mir her.
„Persistenz“: Cronbachs Alpha = .81, n = 3966, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Auch wenn ich bei einer Arbeit auf Schwierigkeiten stosse, bleibe ich hartnäckig daran.
„Intrinsische Lernmotivation“: Cronbachs Alpha = .83, n = 3992, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	In der Mittelschule lerne ich ... - weil ich grosses Interesse an den verschiedenen Themen in der Schule habe.
„Extrinsische Lernmotivation – materielle Ziele“: Cronbachs Alpha = .89, n = 3977, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	In der Mittelschule lerne ich ... - um später gute Berufschancen zu haben.
„Extrinsische Lernmotivation – äusserer Druck“: Cronbachs Alpha = .82, n = 3992, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	In der Mittelschule lerne ich ... - nur dann, wenn ich unter Druck gesetzt werde.
„Extrinsische Lernmotivation – Leistungsorientierung“: Cronbachs Alpha = .80, n = 3989, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	In der Mittelschule lerne ich ... - weil mir Erfolg in der Mittelschule viel bedeutet.
„Leistungsmotivation“: Cronbachs Alpha = .79, n = 3969, 8 Items, Anzahl Dimensionen: 2	Aufgaben, bei denen ich gefordert werde, machen mir Spass.
Kooperationfähigkeit	
„Fähigkeit zu Zusammenarbeit“: Cronbachs Alpha = .78, n = 4014, 3 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich fühle mich wohl, wenn ich mit anderen zusammenarbeite.
„Fähigkeit zu Selbständigkeit“: Cronbachs Alpha = .74, n = 4025, 3 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich arbeite gerne selbstständig.
„Fähigkeit zu Verantwortungsübernahme“: Cronbachs Alpha = .80, n = 4008, 3 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich übernehme gerne für eine Aufgabe Verantwortung.
Umgang mit sich selber	
„Fähigkeit zu Selbstreflexion“: Cronbachs Alpha = .77, n = 3953, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich nehme mir immer mal wieder Zeit, um über mich und mein Verhalten nachzudenken.
„Wahrnehmung eigener Gefühle“: Cronbachs Alpha = .83, n = 3961, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich nehme meine Empfindungen sehr bewusst wahr.
„Umgang mit belastenden Gefühlen“: Cronbachs Alpha = .80, n = 3964, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Von manchen negativen Gedanken kann ich mich gar nicht mehr loslösen.

Skalen	Beispielitem
„Selbstwert“: Cronbachs Alpha = .83, n = 3939, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Im Grossen und Ganzen bin ich mit mir zufrieden.
„Selbstwirksamkeit“: Cronbachs Alpha = .71, n = 3949, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich etwas wirklich will und mir alle Mühe gebe, kann ich es erreichen.
„Relative Eigenständigkeit“: Cronbachs Alpha = .81, n = 3959, 5 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Wenn ich merke, dass die meisten Leute um mich herum anderer Auffassung sind, behalte ich meine Ansichten lieber für mich.
„Kreativität“: Cronbachs Alpha = .82, n = 3977, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Verglichen mit anderen bin ich sehr kreativ.
Umgang mit anderen	
„Interpersonale Verantwortung“: Cronbachs Alpha = .70, n = 3967, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Ich bin gerne bereit, älteren oder gebrechlichen Menschen schwere Gepäckstücke die Treppe hoch zu tragen.
„Gesellschaftliche Verantwortung“: Cronbachs Alpha = .74, n = 3989, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Der Reichtum sollte weltweit gerechter verteilt werden.
„Einstellung zu Gleichberechtigung“: Cronbachs Alpha = .82, n = 3823, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Politische Führungspositionen sollten hauptsächlich Männern gegeben werden.
„Einstellung zu Ausländer/innen“: Cronbachs Alpha = .72, n = 3810, 4 Items, Anzahl Dimensionen: 1; Antwortmöglichkeiten: 1 = stimme überhaupt nicht zu, 7 = stimme voll und ganz zu.	Die in der Schweiz lebenden Ausländer/innen haben das genau gleiche Recht auf Arbeit wie Schweizer/innen.
Gesundheit	
„Somatische Beschwerden“: Cronbachs Alpha = .75, 6 Items, n = 3958; Anzahl Dimensionen: 1; Antwortmöglichkeiten: 1 = nie, 2 = einige Male im Jahr, 3 = 1- bis 6mal pro Monat, 4 = 2- bis 3mal pro Woche, 5 = etwa jeden Tag einmal, 6 = mehrmals täglich.	Wie häufig leiden Sie an folgenden Beschwerden: ... - Kopfschmerzen
Umwelt	
„Umweltverhalten“: Cronbachs Alpha = .79, n = 3817, 10 Items, Anzahl Dimensionen: 2; Antwortmöglichkeiten: 1 = nie, 2 = manchmal, 3 = oft, 4 = immer.	Ich kaufe Produkte, die wirklich umweltschonend verpackt sind (z.B. wiederverwertbare Verpackung).
„Umweltwissen“: Cronbachs Alpha = .73, n = 4047, 10 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Was spricht aus der Sicht des Umweltschutzes am meisten dagegen, in der Schweiz grüne Spargeln aus Kalifornien zu kaufen? Richtige Antwort von vier Vorgaben: - Energieverbrauch durch lange Transportwege
Politik	
„Politisches und polit-ökonomisches Wissen“: Cronbachs Alpha = .81, n = 4074, 9 Items, Anzahl Dimensionen: 1	Was ist der Hauptgrund, warum Kartelle in der freien Marktwirtschaft ein Problem darstellen? Richtige Antwort von vier Vorgaben: - Sie bewirken, dass die Konsument/innen zu hohe Preise bezahlen müssen.
„Politische Distanz“: Cronbachs Alpha = .79, n = 3842, 6 Items, Anzahl Dimensionen: 1; Antwortmöglichkeiten: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft weniger zu, 3 = trifft zu, 4 = trifft sehr zu.	Mir ist es völlig egal, welche Parteien regieren.
Schulische Prozessvariablen	
„Schulklima“: Cronbachs Alpha = .79, n = 3921, 12 Items, Anzahl Dimensionen: 3; Antwortmöglichkeiten: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = oft, 5 = sehr oft.	Unsere Lehrpersonen sind bereit, mit uns zu diskutieren, wenn uns etwas nicht gefällt.
„Didaktik-Unterrichtskultur“: Cronbachs Alpha = .68, n = 3866, 9 Items, Anzahl Dimensionen: 2; Antwortmöglichkeiten: 1 = Dies stimmt bei keiner oder sehr wenigen meiner Lehrpersonen, 2 = Dies stimmt bei einzelnen meiner Lehrpersonen, 3 = Dies stimmt bei vielen meiner Lehrpersonen, 4 = Dies stimmt bei den allermeisten oder allen meiner Lehrpersonen.	Die Lerninhalte werden oft anschaulich vermittelt.

Der Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

Evaluation der HSK-Kurse an einem Oberstufenschulhaus in der Stadt Zürich

Patricia Schuler

Zur Förderung der Sprachkompetenzen und Integration von fremdsprachigen Kindern werden in manchen Schweizer Volksschulen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (MSK-Kurse) angeboten. Die Kurse werden von einer Lehrperson in der betreffenden Herkunftssprache geleitet. An der Oberstufe eines stadtzürcherischen Schulhauses wurden die Kurse in den bestehenden Stundenplan integriert und für alle Schüler/innen als obligatorisch erklärt. Nach Abschluss des Projektes ergab eine Befragung der Lehrpersonen, Eltern, Schüler/innen und Behördemitglieder zur Evaluation der Projektakzeptanz und -wirkung, dass alle Beteiligten die Integration der HSK-Kurse in den Schulalltag befürworteten und die Projektbeendigung bedauerten. Obwohl es für die meisten Beteiligten eine zeitliche Zusatzbelastung bedeutete, beurteilten Lehrpersonen, Schüler/innen, Eltern und Behördemitglieder die Arbeit als lohnenswert in Hinblick auf die individuellen und schulklimatischen Aspekte. Während der 12 Jahre Projektlaufzeit begünstigten strukturelle Probleme auf gesellschaftlich-politischer und Schulssytemebene wie u.a. mangelnder politischer Diskurs, unklare Projektleitung, fehlende Standortbestimmungen und übergreifende Lehrpläne ein schleichendes Desengagement, so dass das innovative und integrative Schulentwicklungsprojekt sistiert wurde und zudem keine interkantonale Nachahmung fand.

1 Einleitung

Um den Kindern der über 600'000 Menschen in der Schweiz, welche keine Ortssprache sprechen, die Möglichkeit zu bieten, ihre in der Familie erworbene Sprache schulisch weiterzuentwickeln, werden an der Volksschule im Kanton Zürich Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur angeboten (siehe EDK-Empfehlung vom 24. Oktober 1991 und Erziehungsratsbeschluss vom 11. Juni 1992: Reglement zur Durchführung der Kurse HSK). Diese Kurse umfassen wöchentlich 2 bis 3 Stunden und sind meist fakultativ (Truniger, 1998; Pichi, Durman, Karapasias, Romualdi, Diggelmann, Truniger & Halperin, 2000).

Folgende Ziele und Inhalte wurden für die HSK-Kurse definiert: die Entwicklung der Kompetenz der Herkunftssprache, die kulturelle Identitätsentwicklung, die Integration und Unterstützung von Minoritäten, die Bewusstseinsförderung und der interkulturelle Austausch. Im Weiteren sollen die Kurse präventiv gegen Fremdenfeindlichkeit in einer multikulturell geprägten Lebenswelt wirken. Zusätzliche Projektziele des hier evaluierten stadtzürcherischen HSK-Kurses in dem betreffenden Schulhaus waren zum einen die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den obligatorischen Stundenplan und zum andern die Verbesserung der kursorischen Rahmenbedingungen, um den Lernerfolg zu erhöhen (Truniger & Reinhardt, 1993).

In Anlehnung an das Konzept der St. Johanns Schule in Basel (Arbeitsgruppe Modell St. Johanns, 1996) wurden im Rahmen des kantonalen abteilungsübergreifenden Versuches an der Oberstufe (AVO) im Kanton Zürich von 1989 bis 2001 die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur – eine Doppelstunde am Dienstagnachmittag – in den bestehenden Schulbetrieb des untersuchten Schulhauses in der Stadt Zürich integriert und für alle Schüler/innen des siebten und achten Schuljahres als obligatorisch erklärt. Dies führte dazu, dass nebst den Kursen in albanischer, italienischer, bosnischer, türkischer, portugiesischer und serbischer Sprache ein schweizerischer und ein internationaler Kurs (für Schüler/innen aus wenig vertretenen Nationen und Kulturen) in deutscher Sprache angeboten wurde (Dähler, Garzotto, Loppacher, Oertel, Reinhardt & Truniger, 1991).

Die anfallenden Kosten für die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur wurden von den Herkunftsländern Italien, Spanien, Türkei, Portugal und der Stadt Zürich getragen.

Nach 12 Jahren AVO-Projektdauer und Projektabschluss wurde der integrierte HSK-Unterricht und somit das schulhausinterne Projekt HSK abgeschlossen und durch einen Mehrheitsbeschluss der schulhausinternen Lehrpersonen aufgelöst.

In der vorliegenden Evaluation wurde untersucht, wie Eltern, Schüler/innen, Lehrpersonen und Behördemitglieder das stadtzürcherische Projekt des integrierten HSK-Unterrichtes an einer Oberstufe nach Projektabschluss und somit retrospektiv beurteilten.

Die vorliegende Projektevaluation soll der retrospektiven Prozessbeurteilung dienen, welche einerseits erfolgreiche und misslungene Projektelemente definiert und andererseits prospektiv auf Schwierigkeiten bei ähnlichen Projektumsetzungen hinweist.

Fragestellungen zur Evaluation

Im Zentrum des Interesses der Initianten/innen dieser Evaluation standen folgende Hauptfragestellungen:

- Welche Chancen und Risiken beinhaltete das Projekt? Welche Auswirkungen hatte das Projekt? Wie wurde die Zusammenarbeit, Motivation und Belastung der Beteiligten eingeschätzt?

- Wie wurde das Projekt von den Beteiligten akzeptiert?

- Wie wurden die Projektvorgaben umgesetzt und wie wurde das Projektmanagement beurteilt?

Wie im folgenden Abschnitt erläutert wird, gründen die Fragestellungen der Evaluation auf theoretischen Modellen der Schulentwicklung, entspringen aber auch dem Bedürfnis einer Qualitätskontrolle der Initianten des Projektes HSK an der Oberstufe in der Stadt Zürich.

2 Was heisst Schulentwicklung?

Schulen ändern sich, initiieren und implementieren Reformen um auf die stetig ändernden Bedürfnisse einzugehen und setzen sich damit mit sich selbst auseinander. Schulen definieren ihr eigenes Profil und erweisen sich als wandlungsfähig. Im Zusammenhang mit Schulentwicklung kristallisieren sich immer wieder die folgenden Fragen heraus:

- Wie gelingt Schulentwicklung? Wie gelingt der Wandel, die Neuorientierung? Wie erreicht man eine nachhaltige Reform?

Ziel von Schulentwicklungsprojekten ist die Verbesserung der Schulqualität: die Entwicklung einer Organisationskultur, das Lösen von Strukturfragen, die Stärkung der Leistungskompetenz und die Beteiligung von Mitarbeitenden.

Leitaspekte der Schulentwicklungsarbeit

Um das Ziel der Qualitätsentwicklung in der Schule zu erreichen, erläutert Priebe (1998) Leitaspekte der Schulentwicklungsarbeit:

- Verständigung über Ziele, Ergebnisse und Produkte des Schulentwicklungsvorhabens;
- Herstellung des Konsens über die verwendeten Methoden und Handlungsmodelle und
- Definition des Erfolges und Misserfolges der Entwicklungszusammenarbeit (Wirksamkeit und Evaluation).

Er betont, dass Reformen sich jeweils auf die ganze Schule als pädagogische Entwicklungs- und Handlungseinheit richten müssen, die Initiative zur Innovation aus der Schule selber kommen muss und die Schule somit auch für den Arbeitsprozess selbst verantwortlich ist. Nebst dem Lehrkollegium sollen Schüler/innen und Eltern in die Arbeit einbezogen werden. Es bedarf auch einer verbindlichen Beschlussfassung, einer gemeinsamen Ermittlung der Arbeitsschwerpunkte, einer gemeinsamen Beratung der Ergebnisse und der laufenden Korrektur oder Anpassung der Entwicklungsziele. Die Handlungspläne sollen von allen Beteiligten (Schüler/innen, Lehrpersonen, Schulleitung, Eltern, Behörden) umgesetzt und evaluiert werden. Der Autor schlägt vor, ein schulhausinternes Team als Steuerungssgruppe des Schulentwicklungsprozesses einzusetzen (Priebe, 1998, S. 338). Ähnliche Leitlinien findet man bei Rolff, Buhren, Lindau und Müller (1998) als auch bei Strittmatter (1996).

Detert, Seashore Louis und Schroeder (2001) erwähnen unter anderem, dass innerhalb von Schulentwicklungsprozessen den Evaluationen von Schulentwicklungsprojekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, da diese nicht nur qualitätssichernde Aspekte haben, sondern auch dazu dienen, bei den Beteiligten die Motivation am Projekt aufrecht zu erhalten.

Rolff fasst zusammen, dass ein Schulentwicklungsprozess auf einer Programmentwicklung gründet, welche in der Kooperation mit allen Beteiligten als Prozessplanung mündet. Die Implementierung der Innovation entscheidet schliesslich über das Ergebnis (Rolf, 1998, S. 159ff).

Das Projekt „Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur" im vorliegenden Fall kann als Schulentwicklungsprojekt betrachtet werden, welches innerhalb eines kantonalen Projektes auf der Systemebene die Einzelschule (ein Oberstufenschulhaus in der Stadt Zürich) betraf.

Die vorliegende Evaluation des Schulentwicklungsprozesses, gründet auf den Aussagen der Projektbeteiligten, wobei durch eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews, welche im folgenden Abschnitt dargestellt wird, Antworten auf Fragen in Bezug auf Prozessinitiation und -implementation gegeben werden.

3 Methode

Leitfragen

In Zusammenarbeit mit Verantwortlichen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wurde ein Interviewleitfaden entwickelt, der folgende Leitfragen beinhaltet:

Projektplanung und Projektumsetzung

- Projektakzeptanz
  Wie erwünscht war die Projektidee und wie zukunftsträchtig wurde die Projektidee eingeschätzt?

- Projektumsetzungsprozess
  Art und Weise des Umgangs mit Projektvorgaben? Erfolgreiche bzw. erfolglose Elemente des Projektes während der Projektumsetzung? Meilensteine wie Schlüsselereignisse, Probleme und Lösungen? Wo wurden im Projektverlauf hauptsächlich Korrekturen angebracht? Gründe für die Nichtweiterführung des Projektes? Bewältigbarkeit des Projektes?

- Projektmanagement
  Wie gut war das HSK-Konzept den Beteiligten bekannt? Wie wurden Planung, Organisation, Steuerung und Controlling des Projektes beurteilt? Wie stand es um die Kenntnisse und die Akzeptanz der Projektziele bei den verschiedenen Gruppen von Beteiligten und Betroffenen? Wie stand es projektleitungsintern mit Kommunikation, Information und Entscheidungen? Über welche Kompetenzen müssen Lehrpersonen, die am Projekt teilnehmen, verfügen bzw. über welche verfügten sie nicht?

Chancen und Risiken des Projektes

- Auswirkungen
  Welchen Einfluss hatte das Projekt auf die Herkunftssprachkompetenz und die Zweitsprachkompetenz? Welchen Einfluss hatte das Projekt im Bereich der Identitätsentwicklung, -förderung und -findung, Wertschätzung und Toleranz der Schüler/innen? Welchen Einfluss hatte das Projekt in Bezug auf die Schüler/innen-Beurteilung durch die Regelklasslehrperson?

- Zusammenarbeit
  Wie verlief die Kommunikation und Kooperation zwischen Projektbegleitung, Regelklassen-Lehrpersonen und HSK-Lehrpersonen (z. B. bei der Unterrichtsvorbereitung), Schulleitung, Schulpflege, Bildungsdirektion und Eltern (theoretisch und de facto)?

- Motivation
  Motivierende und demotivierende Projekt- und Prozess-Elemente/Faktoren für die Teilnehmenden? Wie veränderten sich diese Motivationslagen?

- Belastung
  Wie belastend erlebten die Beteiligten ihre Arbeit resp. ihre Projektarbeit? Wie begründen sie diese Belastungen (Überforderung, Überlastung, Unsicherheiten)?

Die Grundlage des vorliegenden Evaluationsberichtes sind die qualitativ ausgewerteten Leitfadeninterviews mit den am Projekt Beteiligten. Alle auf Tonträger aufgenommenen Gruppeninterviews wurden transkribiert und wie die Einzelinterviews in standardisierter Form verschriftlicht. Diese schriftlichen Transkripte wurden anschliessend mit einem vorgegebenen Kategoriensystem (Merten, 1995; Mayring 1997), das im Verlauf der Analyse angepasst wurde, analysiert, wobei die Codierung mit der Software für Textanalysen ATLAS ti vorgenommen wurde.

In der Folge wurden schweizerische und ausländische HSK-Lehrpersonen, ehemalige schweizerische HSK-Lehrpersonen, Regelklasslehrpersonen, Schüler/innen aus ersten und zweiten Oberstufenklassen, ehemalige Schüler, Eltern, lokale und kantonale Behördemitglieder und Mitglieder der projektbegleitenden Bildungsdirektion befragt (Tabelle 1).

Stichprobe

Tabelle 1: Stichprobenbeschreibung der Leitfaden-Interviews

Befragte Personen	Anzahl Personen
Ausländische HSK-Lehrpersonen (2 Gruppeninterviews à 3 Personen)	6
Schweizerische HSK-Lehrpersonen und Regelklasslehrpersonen (3 Gruppeninterviews à 2 Personen)	6
Schüler/innen der 7. Klasse	3
Schüler/innen der 8. Klasse	3
Ehemalige Schüler (je 1 Gruppeninterview)	2
Eltern (2 Gruppeninterviews à 2 Personen)	4
Behördemitglieder (2 Einzelinterviews)	2
Projektbegleitung (Einzelinterview)	1

Die vorliegende synoptische Zusammenfassung und Analyse der Aussagen ist das Resultat der Evaluation.

4 Ergebnisse

Um die Anonymität der Befragten zu gewährleisten, wurden die Aussagen der Behördemitglieder und der Projektbegleitung in eine Gruppe „Behörden“ zusammengefasst. Die Ergebnisse werden nach Befragtengruppen und entlang den Fragestellungen präsentiert.

4.1 Der Projektverlauf

- „... aber nachher war es immer toll, wenn man das Ergebnis des HSK-Unterrichts vor sich hatte; die Last änderte sich in echte Motivation.“ (Lehrperson)
- „Die Routine war demotivierend.“ (Lehrperson)
- „Am Anfang sorgte sich niemand um uns, dann hat man etwas für uns gemacht, den HSK-Unterricht, man hat sich für uns eingesetzt.“ (ehemaliger Schüler)

Initiation durch Lehrpersonen

Das Projekt HSK entstand auf Initiative von Lehrpersonen, welche in Zusammenarbeit mit Mitarbeiter/innen der damaligen pädagogischen Abteilung der Bildungsdirektion des Kantons Zürich ein Konzept zu den integrierten Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur entwickelten.

Die Lehrpersonen trafen sich monatlich zu Koordinationssitzungen, in denen hauptsächlich inhaltliche Themen und gemeinsame Unterrichtsprojekte festgelegt, geplant und auch organisatorische Bereiche geklärt wurden. Diese gemeinsamen Treffen aller ausländischen und schweizerischen HSK-Lehrpersonen wurden von sämtlichen Beteiligten als anstrengend, aber bereichernd bewertet. Bei Projektbeginn entwickelten sie ein Konzept und die Unterrichtsthemen zu den Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur.

Während der Projektlaufzeit stellten Produkte und Aktivitäten wie gemeinsame Feste, ein Gedichtband, Ausstellungen u.a.m. immer wieder sichtbare und von allen Beteiligten wertgeschätzte Zeichen der entstandenen Arbeiten im HSK-Unterricht dar. Während der AVO-Dauer wurden keine strukturellen Veränderungen am HSK-Konzept vorgenommen. Bedingt durch den Zuwachs der albanischen Bevölkerung wurden jedoch während der Projektlaufzeit ein Albanisch- und ein Bosnischkurs aufgenommen.

Es entstand vielfältiger Austausch auf internationaler und nationaler Ebene: Lehrpersonen wurden im Unterricht besucht und gaben ausländischen Gästen Auskunft oder besuchten ausländische Schulen, welche ähnliche integrative Modelle anwendeten. Diese zusätzlichen Aktivitäten wurden von den Lehrpersonen und Behördemitgliedern mehrheitlich als Gewinn bezeichnet.

Nach Ablauf des AVO-Projektes lehnten die Lehrpersonen eine Überführung ins Schulentwicklungsprojekt „QUIMS“ (Qualität in multikulturellen Schulen) ab, was faktisch das Ende des integrierten HSK-Unterrichts bedeutete. Die Mitglieder der Behörden bekundeten teilweise Verständnis für diesen Entschluss – im Gegensatz zur Mehrheit der ausländischen HSK-Lehrpersonen, welche diesen Entscheid ausserordentlich bedauerten. Weder Eltern noch Schüler/innen konnten Gründe für die Aufgabe dieser Form des integrierten HSK-Unterrichts aufzählen.

Generelles Bedauern der Projektaufgabe

Die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur werden nun wieder als Freifachkurse ausserhalb des obligatorischen Schulunterrichts angeboten. Ganz vereinzelt schätzten Schüler/innen die Freiwilligkeit der Kurse, da ihnen diese Form mehr Freizeit gewährt. Alle anderen Beteiligten (Behörden, Eltern und die Mehrheit der Schüler/innen) ziehen die Projektidee der heutigen Form eindeutig vor. Obwohl zum Erhebungszeitpunkt vereinzelt kritische Stimmen von Lehrpersonen und Schüler/innen aufkamen und Schwierigkeiten von den Behörden erkannt wurden, bedauerte die Mehrheit der Beteiligten die Aufgabe des Unterrichts in der Projektform.

4.2 Der Inhalt des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur

- „Gut war, dass man sich nicht immer als Dümmster und Schlechtester vorkam." (Schüler)
- „Mein Kind soll über die Geschichte, Politik und Geographie des Heimatlandes etwas wissen, denn ich weiss nichts davon." (Eltern)
- „Heute wäre ich froh, wir hätten mehr HSK-Unterricht gehabt." (ehemaliger Schüler)

Fehlende übergreifende HSK-Lehrpläne

Da keine offiziellen Unterrichtsmaterialien für die HSK-Kurse bestanden, bestimmten die Lehrpersonen gemeinsam über die inhaltlichen Unterrichtsschwerpunkte, die von den Lehrpersonen individuell umgesetzt wurden. In den Kursen für deutschsprechende Schweizer/innen wurden vor allem kulturspezifische, geographische, historische und politische Inhalte in den Unterricht aufgenommen. In den anderen Kursen wurde zudem der Sprachunterricht in der Herkunftssprache integriert und im internationalen Kurs ein geographischer Schwerpunkt gesetzt.

Verbesserte Rahmenbedingungen für die HSK-Lehrpersonen

Durch das Obligatorium nahmen mehr Schüler/innen am Unterricht teil. Absenzen verringerten sich. Der Unterricht konnte kontinuierlich aufgebaut werden. Die HSK-Lehrpersonen betonten alle, dass sie sich in stärkerem Masse in das Lehrpersonenteam integriert fühlten als anderswo und wie sehr sie die mehrheitlich altershomogenen Klassen schätzten.[1]

Obligatorischer HSK-Unterricht von den Schüler/innen geschätzt

Die meisten Schüler/innen waren der Ansicht, dass sie viel über ihr Heimatland und in ihrer Herkunftssprache gelernt hatten. Alle Schüler/innen, die in ihrer Herkunftssprache weder schreiben noch lesen konnten, lernten dies während des zweijährigen HSK-Unterrichts. Gleichzeitig fanden sie die politischen und geschichtlichen Unterrichtsthemen zu ihrem Herkunftsland interessant. Alle Schüler/innen befürworteten die Integration der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur in den Schulbetrieb und die obligatorische Teilnahmebedingung. Dies bedeutete faktisch, dass die Schüler/innen zwei zusätzliche Stunden besuchten. Auffällig war, dass die beiden ehemaligen Schüler mit Dankbarkeit auf die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur zurückschauten und wünschten, noch mehr Unterricht gehabt zu haben.

Befürwortung des obligatorischen HSK-Unterrichtes durch die Eltern und die Behörden

Alle Eltern äusserten ihre Befriedigung darüber, dass ihre Söhne und Töchter Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur besuchten. Die Eltern waren dankbar und beruhigt, dass die Kinder in ihrer doppelten Kulturalität bestärkt wurden und dass sie Wissen über Kultur und Sprache erwerben konnten. Die Eltern lehnten die Idee ab,

[1] *In anderen Schulhäusern wurden Schüler/innen aus verschiedenen Klassen und Schulhäusern zu einem Kurs zusammengezogen.*

die HSK-Kurse für die Schüler/innen freiwillig anzubieten, da sie Mühe bekundeten, ihre adoleszenten Töchter und Söhne für einen freiwilligen Besuch zu überzeugen.

Die Behörden unterstützten und befürworteten die im Projekt realisierte Form von HSK-Unterricht.

4.3 Sprachkompetenz

- „Das stimmt doch, wenn ich übersetze, dann muss ich doch zwei Wörter finden, die zusammenpassen und dazu muss ich doch zuerst die Herkunftssprache aufbauen." (ehemaliger Schüler)
- „Wenn eine Sprache nicht weiterentwickelt wird, lernen die Kinder auch nicht, weiter zu denken. Wenn die Jugendlichen mit ihren Verwandten nicht mehr in der Herkunftssprache sprechen können und auch wenig Kontakt mit der Schweizer Bevölkerung haben, muss man schauen, dass sie die Möglichkeit haben, eine Sprache zu vertiefen, sich vertraut zu machen mit einer Sprache." (Lehrperson)

Die Pflege der Herkunftssprache und die Steigerung der Sprachkompetenz ist das zentrale Anliegen in den HSK-Kursen. Die HSK-Lehrpersonen haben im linguistischen Bereich das Ziel, die schriftliche Sprachkompetenz aufzubauen, die mündliche zu vertiefen und grammatikalische Grundregeln in ihren Sprachunterricht zu integrieren.

Grundsätzlich sind die meisten Beteiligten überzeugt, dass diese Kurse zur Pflege der Herkunftssprache notwendig sind.

Geringe Kenntnisse in der Herkunftssprache

Die meisten ausländischen HSK-Lehrpersonen, welche auf der Oberstufe unterrichteten, waren erstaunt, wie die mündlichen Kenntnisse in der Herkunftssprache der Schüler/innen oftmals limitiert waren. Zudem beherrschen nur wenige Schüler/innen die Schriftsprache der Herkunftssprache. Der vorhandene Wortschatz betraf vor allem Begriffe des häuslichen und familiären Lebens. Folglich verfügten die Schüler/innen über sehr unterschiedliche Herkunftssprachkompetenzen. Alle ausländischen HSK-Lehrpersonen waren deshalb von der Notwendigkeit des herkunftssprachlichen Unterrichtes überzeugt. Genauso waren alle ausländischen Lehrpersonen überzeugt, dass vertiefte Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache den Erwerb der Zweitsprache fördere.

Nutzen des Unterrichts aus der Sicht der Schüler/innen

Die Schüler/innen bestätigten unisono, dass sie in den HSK-Kursen das Lesen und Schreiben in ihrer Herkunftssprache erlernten oder verbesserten. Heute seien sie in der Lage, sich schriftlich auszudrücken, um Briefe zu schreiben und Formulare auszufüllen. Die meisten jetzigen Schüler/innen waren jedoch nicht der Meinung, dass eine verbesserte Herkunftssprachkompetenz ihre Zweitsprachkompetenz fördere. Die ehemaligen Schüler hingegen waren überzeugt, dass ihnen eine verbesserte Herkunftssprachkompetenz zu erleichtertem Zweitspracherwerb verhalf.

Auch die Behördemitglieder waren überzeugt, dass eine gestärkte Kompetenz in der Herkunftssprache den Zweitspracherwerb unterstützen würden. Zudem erkannten sie nebst dem identitätsstiftenden und integrativen Aspekt einen wirtschaftlichen Nutzen der Zweisprachigkeit.

Die schweizerischen Lehrpersonen unterstützten die Theorie der Notwendigkeit des vertieften Herkunftsspracherwerbs für den Erwerb der Zweitsprache und betonten die schon von den Behörden erwähnten Aspekte. Vereinzelt äusserten sie sich auch

kritisch und bemerkten, dass man nicht recht merke, ob eine vertiefte Kenntnis der Herkunftssprache auch auf den Erwerb der Zweitsprache einen positiven Einfluss gehabt habe. Einzelne schlugen deshalb vor, im HSK-Unterricht vermehrt Grammatik zu behandeln, der auch sprachvergleichende Elemente betont.

Die Eltern waren über die Effizienz des Unterrichts geteilter Meinung. Einige erkannten keine sprachlichen Fortschritte, andere waren überzeugt, dass ihre Kinder die Herkunftssprachkompetenz verbessert hatten. Niemand konnte Aussagen bezüglich des Einflusses der Herkunftssprachkompetenz auf die Zweitsprachkompetenz machen.

4.4 Kommunikation und Kooperation

- „Die Fluktuation der ausländischen und schweizerischen Lehrpersonen war hoch." (Lehrperson)
- „Nicht alle Lehrpersonen benutzten die Gelegenheit, die ausländischen HSK-Lehrpersonen kennenzulernen, die wiederum waren scheu oder sprachen wenig deutsch. Dann vergassen wir, einen gemeinsamen Jahreskonvent zu machen." (Behörden)
- „Dann kam es zu Fehlern, die aktive Gruppe wurde von den nichtbeteiligten Lehrpersonen abgespalten, man integrierte sie nicht mehr und die fragten sich dann, was machen die eigentlich?" (Lehrperson)

Grundsätzlich wird die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Lehrpersonen von den Beteiligten positiv wahrgenommen.

Trotzdem wurde mehrmals bemängelt, dass während den 12 Projektjahren innerhalb des Schulhausteams eine HSK-involvierte und eine nicht-involvierte Gruppe entstand. Nicht-involvierte Lehrpersonen wussten nicht mehr so genau, was die anderen machten, besuchten die HSK-Veranstaltungen weniger und suchten selten den Kontakt zu den HSK-Lehrpersonen. Diese wiederum vermissten den Kontakt zu den Lehrpersonen und zogen sich zurück. Individuelle Handhabung der Ferien, unerledigte Aufgaben und mangelnde Ordnung in den benutzten Zimmern führten zu Dissens.

Die HSK-Lehrpersonen waren überzeugt, dass positive Rahmenbedingungen einen Einfluss auf die Qualität ihres Unterricht hatten. Aus diesem Grund äusserten die meisten Lehrpersonen den Wunsch nach vermehrter und partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Regelklasslehrpersonen.

Herkunftssprachige Ansprechperson für die Eltern in der Schule

Auch die schweizerischen Lehrpersonen werteten die Zusammenarbeit mehrheitlich positiv. HSK-Lehrpersonen wurden oft zu Elterngesprächen mit eingeladen und hatten dort katalysierende Funktionen, indem sie nicht nur als Übersetzer/innen agierten, sondern zwischen den beiden Kulturen vermittelten. Die ungenügenden Deutschkenntnisse und die Fluktuation der HSK-Lehrpersonen erschwerten hingegen eine kontinuierliche Zusammenarbeit. Die Motivation und das Engagement aller Lehrpersonen reduzierte sich während den 12 Projektjahren zunehmend.

Die Behördemitglieder beobachteten eine intensive und fruchtbare Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, vermissten aber eine ähnliche, verbindlichere Zusammenarbeit zwischen Behörden und Bildungsdirektion. Sie konstatierten, dass die schulhausinterne Leitung des Projektes organisatorische Vorteile hatte.

Die meisten Eltern gaben an, genügend Informationen erhalten zu haben, bemerkten aber, dass sie nicht wüssten, was der HSK-Unterricht genau beinhaltet habe. Generell äusserten die Eltern, dass die Lehrpersonen ihre Arbeit gut gemacht hätten und schon wüssten, was zu tun sei.

4.5 HSK und Beurteilung

- „All die wichtigen sozialen Kompetenzen, das kann man nicht messen. Wenn man die dann noch kommunizieren will, dann wird es schwierig." (Lehrperson)
- „Der Lehrer hat einfach irgendeine Note für den Unterricht gegeben, es gab ja keine Prüfungen, man wusste nicht, wie die Note zustande kam." (Schüler)

Der Eintrag einer Note für den HSK-Unterricht ins Zeugnis wurde von allen Beteiligten geschätzt.

Manche Lehrpersonen erwähnten den Einfluss der HSK-Note auf die Gesamtbeurteilung der Schüler/innen. Vereinzelt wünschten sich die HSK-Lehrpersonen einen besseren Austausch mit den Regelklasslehrpersonen über die Leistungen der Schüler/innen.

Unklares Zustandekommen und unklare Aussagekraft der Note für den HSK-Unterricht

Eltern, Schüler/innen und Behörden sagten aus, dass ihnen nicht klar sei, wie die Note zustande gekommen sei, worauf sie gründet und was sie effektiv aussage.

4.6 Klimatische Aspekte in der Schule

- „Wenn man das politisch diskutieren könnte, dass es weniger Gewalt gibt, weil die Schüler/innen aktiv zusammenarbeiten." (Behörden)
- „Unsere Lehrperson hat uns immer wieder gesagt, wir sind anständige Leute und wir verhalten uns anständig. Manchmal ist es eben schon ein schlechtes Gefühl, wenn man in der Zeitung wieder liest, was Landsleute alles angestellt haben." (ehemaliger Schüler)
- „Wir sind stolz darauf, dass wir hier in diese Schule gehen konnten." (ehemaliger Schüler)

HSK-Unterricht als gewaltpräventives Element.

In den Gesprächen wurde von den Behörden und den Lehrpersonen immer wieder erwähnt, wie sich die Schaffung eines albanischen Kurses positiv auf das Schulklima ausgewirkt habe.

Die meisten Lehrpersonen und Behördemitglieder erwähnten, dass der integrative Aspekt des HSK-Projektes positive Auswirkungen auf die Toleranz und den respektvollen Umgang miteinander im Schulhaus gehabt habe. Andere Lehrpersonen relativierten diese Aussage und meinten, das Klima im Schulhaus sei schon immer gut gewesen.

Vor allem ein Mitglied der Behörden verwies auf die Vorteile des begleitenden und kontrollierenden Settings des HSK-Unterrichts für Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen.

Seitens der Eltern und Schüler/innen erfolgten keine Äusserungen zu klimatischen Veränderungen im Schulhaus.

Unterstützung des kooperativen Verhaltens durch altersdurchmischtes Arbeiten

Während das Gestalten von gemeinsamen Ergebnissen aus dem HSK-Unterricht (Organisation und Durchführung von Veranstaltungen, Spielen und Publikationen) Gelegenheit bot, sich innerhalb des Schulhauses kennenzulernen, ermöglichte der HSK-Unterricht zusätzlich, dass sich Schüler/innen aus dem gleichen Kulturkreis kennenlernten. Zudem bildete der HSK-Unterricht ein selbstverständliches Gefäss für klassenübergreifendes Arbeiten.

Die ausländischen Schüler/innen erwähnten vor allem, wie sehr sie es mochten, innerhalb ihres Kulturkreises Probleme zu diskutieren, ein Stück Heimat zu erfahren oder sich mitzuteilen und sich über die Zukunftsperspektiven in ihrem Lande in einem nichtfamiliären Raum zu äussern. Alle Schüler/innen fanden es gut, dass man sich wegen des HSK-Unterrichtes im Schulhaus besser kannte.

Im Projekt-Schulhaus wurde angestrebt, dass neben der Förderung der individuellen Identität auch der interkulturelle Austausch berücksichtigt wurde.

4.7 Belastung

- „Ich spüre heute keine Veränderung. Jetzt, wo die HSK-Kurse nicht mehr da sind, spüre ich keine Entlastung." (Lehrperson)
- „Man ist belastet, wenn man in einer Schule arbeitet." (Lehrperson)

Mehrarbeit bereichernd und lohnenswert

Alle Lehrpersonen, welche die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur unterrichteten, klagten kaum über eine Mehrbelastung. Sie erwähnten zwar die intensiven Vorbereitungen für die Kurse, die zusätzlichen, gemeinsamen Sitzungen und die aufwändige Organisation der Schlussprodukte (Festivitäten, Gedichtband). Die meisten ausländischen Lehrpersonen meinten, dass sie weniger als sonst mit disziplinarischen Schwierigkeiten gekämpft hatten, denn einerseits war der Rückhalt der Regelklasslehrperson da und andererseits wirkten die organisatorischen Rahmenbedingungen der Kurse, insbesondere deren Obligatorium, erleichternd.

HSK-Unterricht aus Sicht der Eltern und Schüler/innen gewinnbringend und sinnvoll

Einige wenige Schüler/innen beklagten sich über die zusätzlichen Stunden. Dagegen relativierten verschiedene Eltern dies und meinten, es sei in Anbetracht des positiven Resultates keine zusätzliche Belastung für ihre Töchter und Söhne gewesen.
Die Mitglieder der Behörden gaben an, nicht belastet gewesen zu sein. Sie anerkannten aber die zusätzliche Belastung der Lehrpersonen durch den HSK-Unterricht.

4.8 Projektbegleitung

- „Wir brauchten die Bildungsdirektion als Projektbegleitung gar nicht, wir waren sehr eigenständig." (Lehrperson)
- „Es war keine bewusste Abmachung, sondern eher begleitend. Was die Projektbegleitungsarbeit genau beinhaltete, war nie genau definiert." (Behörden)

Projekt als schulhausspezifisches Bedürfnis

Die Projektleitung lag in den Händen einer Lehrperson des Schulhauses. Durch personelle Wechsel änderte auch die Projektleitung im Verlaufe der Projektdauer mehrmals. Während einerseits die Projektleitung und die Lehrpersonen mit der Zeit immer selbstständiger agierten, reduzierten andererseits die Mitglieder der kanto-

nalen Behörden ihr Engagement, da sie auch nicht über einen expliziten Auftrag verfügten. Auch der lokalen Schulbehörde konnte keine leitende Rolle zugesprochen werden.

Alle Lehrpersonen wie auch die Behörden wünschten sich mehr Engagement und Nachdruck von Seiten der Bildungsdirektion.

Fehlende Zwischenevaluation und Standortbestimmung des Projektes

Die Mitglieder der kantonalen Behörden wiederum wollten die selbstständige Handhabung des Prozesses durch die Lehrpersonen nicht behindern. Gleichzeitig nahmen sie sich selber auch nicht als Projektleitung wahr, sondern sahen sich als Begleiter eines stadtzürcherischen Projektes. Aus der Sicht der Behördemitglieder führten die laufende Verzögerung des Antrags zur Weiterführung, die fehlenden Finanzen, die fehlende Identifikation und die übliche Personalfluktuation zur Desorientierung und zum Desengagement aller Beteiligten. Die Eltern konnten weder bei Lehrpersonen noch bei den Schüler/innen eine Demotivation feststellen.

4.9 Überblick der Resultate

Der schematische Überblick zeigt die Ergebnisse der Evaluation (basierend auf den Meinungen und Bewertungen), geordnet nach Funktion der Befragten, auf. Die Ausprägung „hoch“ und „niedrig“ wurden vergeben, wenn eine deutliche Mehrheit in der befragten Gruppe dieser Meinung in Bezug auf das Kriterium war. Die Ausprägung „gemischt“ verweist auf keine mehrheitliche Meinung der Gruppe in Bezug auf das Kriterium.

Tabelle 2: Schematischer Überblick der Ergebnisse

Kriterium	Lehrpersonen	Schüler/innen	Eltern	Behörden[2]
Projektakzeptanz bei Projektbeginn	hoch	hoch	hoch	hoch
Projektakzeptanz am Projektende	hoch	hoch	hoch	hoch
Förderung der Sprachkompetenz	hoch	hoch	gemischt	hoch
Förderung der Integration und Identität	hoch	hoch	hoch	hoch
Förderung der Zusammenarbeit	hoch	hoch	keine Aussagen	hoch
Förderung des Schulklimas	hoch	hoch	keine Aussagen	hoch
Beurteilung der Projektbegleitung	gemischt	keine Aussagen	keine Aussagen	gemischt
Eigenbelastung	gemischt	gemischt	niedrig	niedrig

Das Projekt genoss hohe Akzeptanz bei den Beteiligten. Demzufolge kann konstatiert werden, dass die Projektidee gut war, der Erfolg im Sinne einer Projekt-Institutionalisierung jedoch nicht stattfand. Warum also kann man nicht von einem nachhaltigen Erfolg sprechen? Im folgenden Kapitel werden die problematischen Aspekte diskutiert.

[2] *inkl. Projektleitung.*

5 Diskussion

Grundsätzlich kann festgestellt werden, dass die Projektidee gut war und Modell für andere Schulhäuser sein könnte. Die Projektinitiation klappte gut, während Jahren wurde die Idee erfolgreich umgesetzt. Entlang der Struktur der Ergebnisdarstellung wird in diesem Abschnitt ausgeführt, welche Probleme auftauchten und in der Folge gelöst werden müssten, um eine dauerhafte Umsetzung ähnlicher Projekte zu erreichen. Im Anschluss daran werden Überlegungen für zukünftige ähnliche Projektumsetzungen ausgeführt.

5.1 Der Inhalt der Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur

Es existieren individuelle, nach Sprachgruppen getrennte pädagogische Richtlinien für die HSK-Lehrpersonen. Die Regelklasslehrpersonen, Schüler/innen und Eltern waren jedoch nicht genügend informiert, was die Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur beinhalteten.

Verbindliche, übergreifende Lehrpläne sind notwendig.

In den HSK-Kursen herrschte Unklarheit über die unterrichtlichen Zielsetzungen. Aus diesem Grund ist eine verbindlichere Übereinstimmung der Unterrichtsinhalte notwendig. Unterrichtsstandards und Lehrpläne sind notwendig, um Lehrpersonen, Eltern und Schüler/innen deutlich zu machen, was der HSK-Unterricht beinhaltet und bezweckt.[3] In den fremdsprachigen HSK-Kursen besteht die Schwierigkeit, dass Schüler/innen mit äusserst divergierenden Herkunftssprachkompetenzen zusammentreffen. Zudem wachsen manche Schüler/innen in familiär schwierigen Verhältnissen auf. Diese Umstände stellen hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und ihren Unterricht, wenn dieser mehr oder weniger störungsfrei und effektiv ablaufen soll. Unterstützungsmassnahmen und flankierendes Coaching der Lehrpersonen zur Qualitätssicherung des Unterrichts sind daher in derartigen Projekten zu prüfen (Rolff, 1998; Learmonth & Lowers, 1998).

5.2 Sprachkompetenz

Die Schüler/innen waren überzeugt, dass sie im HSK-Unterricht viel über das Herkunftsland ihrer Eltern erfuhren und sich herkunftssprachliche Kompetenzen aneigneten. Die Aussage der Eltern, sie könnten bei ihren Kindern nur wenig Fortschritte in der Herkunftssprache erkennen, würde die Annahme bestätigen, dass sich die Herkunftssprachkenntnisse der Kinder auf den häuslichen und familiären Wortschatz beschränken. Ausserhäuslich Gelerntes, vor allem auch Schriftliches, findet so innerhalb der familiären Kommunikation wenig Anwendung und Beachtung.

Grammatikunterricht der Herkunftssprache fand in manchen HSK-Unterrichtstunden zwar statt, doch bedarf es verbindlicher Leitlinien für die Lehrpersonen, damit der Grammatikunterricht in der Herkunftssprache Bestandteil des Curriculums des HSK-Unterrichts wird. Deshalb sind Transparenz und Verbindlichkeit bezüglich der Unterrichtsziele, explizit in Bezug auf die Herkunftssprachkompetenz, anzustreben und anschliessend deutlicher zu kommunizieren.

---

[3] *Mitglieder der Abteilung Interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich weisen auf die Einführung des HSK-Rahmenlehrplans anfangs 2003 hin.*

Es gilt auch zu überlegen, wie die Lernfortschritte der Schüler/innen festgehalten und beurteilt werden sollen, damit Schüler/innen, Eltern, HSK- und Regelklasslehrpersonen über die Lernfortschritte informiert sind. Zwar erteilten die Lehrpersonen HSK-Zeugnisnoten, es war jedoch unklar, was die Note über die Herkunftssprachkompetenz aussagt.

5.3 Kommunikation und Kooperation

Die Lehrpersonen und die Behördemitglieder des Schulhauses arbeiteten bei Projektbeginn verstärkt zusammen, mit der Zeit reduzierte sich aber der Grad der Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten.

Partizipation ist aufwändig.

Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen ist in aller Munde und keine neue Forderung (Halfhide, Frei & Zingg, 2001). Die Praxis zeigt, dass partnerschaftliche Zusammenarbeit intensiver Vorbereitungszeit und Koordination bedarf. Partizipation hat ihren Preis – zeitliche Ressourcen sind notwendig, um Konsens herzustellen und Aufgaben zu übernehmen. Es zeigt sich, dass in den meisten Fällen eine schulhausinterne Steuerung notwendig ist, um innerhalb eines gesetzten Zeitrahmens ein Ziel zu erreichen. Um Motivation und Engagement über Jahre aufrecht zu erhalten, ist es notwendig, regelmässig zu Reflexionen und Feedbacks anzuregen, in denen Erreichtes beurteilt wird sowie Schwierigkeiten und Problemfelder erkannt und resourcenorientiert Zukünftiges definiert werden.

Die Schüler/innen und Lehrpersonen erwähnten, dass Schüler/innen und Lehrpersonen sich im Schulhaus kannten und vor allem im HSK-Unterricht klassenübergreifend arbeiteten.

Wenn Schüler/innen im Schulhaus im klassenübergreifenden, unterrichtlichen Setting arbeiten, miteinander und voneinander lernen, gemeinsam für Produkte Verantwortung übernehmen, sind dies Elemente einer gemeinsam gebildeten Schulhauskultur (Kovacs, 1998). Dies mag auch erklären, weshalb Beteiligte feststellten, dass das Projekt HSK integrativen Charakter hatte und als Element der Gewaltprävention betrachtet wurde. Ob das HSK-Projekt tatsächlich ausschlaggebend ist für die Gewaltverminderung, müsste untersucht werden.

Damit langfristig ein gutes Schulklima aufrecht erhalten werden kann, braucht es die Unterstützung und das Interesse aller Lehrpersonen im Schulhaus. Während die Integration aller Schüler/innen durch den obligatorischen HSK-Unterricht angestrebt wurde, ist eine mangelnde Integration der HSK-Lehrpersonen in das Lehrpersonenteam erkennbar. Für die gemeinsame Zielorientierung ist eine Einbindung aller Lehrpersonen unumgänglich.

5.4 HSK und Beurteilung

Transparente Beurteilung ist nötig.

Wie Lehrpersonen, Schüler/innen und Behördemitglieder erklärten, erschien ihnen die Zeugnisnote des HSK-Unterrichts zufällig und war nicht durchschaubar. Wie schon erwähnt, gilt es zunächst, Inhalt dieser Note zu definieren, was auch Truniger (2001) forderte. In einem weiteren Schritt soll einheitlich und kantonal geklärt werden, worauf die Note basiert und wie sie zustande kommt.

Wenn die Beurteilungsform der Portfolios als Darstellung der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schüler/innen verfolgt wird, ist zu klären, wie die Kenntnisse der heimatlichen Sprache und Kultur (Sprache, Tradition, Geschichte, Geographie, Politik) einbezogen werden sollen.

5.5 Belastung

Honorierung der Belastung

Obwohl die Lehrpersonen des Schulhauses sich kaum über die zusätzliche Belastung beklagten, gilt es auf diesen Bereich besonders Acht zu geben. Die Belastung der Lehrpersonen ist ein zentrales Thema während der laufenden bildungspolitischen Reformen. In diesem Fall waren die Lehrpersonen trotz ihrer vermutlich höheren Belastung aufgrund der Arbeit in einem problematischen Umfeld engagiert – diese Zusatzaufwendungen sollten in irgend einer Form honoriert werden oder zumindest wertschätzend rückgemeldet werden.

5.6 Projektbegleitung

Das Projekt HSK entstand auf Initiative der Lehrpersonen – ein bottom-up Projekt, welches aus einem direkten Bedürfnis der Einzelschule entstand. Die schulhausinterne Projektleitung wurde von der kantonalen Behörde begleitet.

Bei solchen Projekten besteht oft die Schwierigkeit, den top-down Zugang zu ermöglichen (Fullan, 1991). Um ein Projekt zu koordinieren und Konsens zu schaffen, bedarf es stetiger Standortbestimmung und (korrigierter) Zielorientierung (Lambert, 1998). Diese wird traditionellerweise von einer Projektleitung initiiert. Das kann wiederum Entlastung für die Lehrpersonen bedeuten, setzt aber voraus, dass die Lehrpersonen akzeptieren, ge- und begleitet zu werden. Partizipation und Konsensbildung ist im Gegensatz dazu weit aufwändiger.

Standortbestimmungen sind notwendig.

Im vorliegenden Fall wäre eine bewusste Standortbestimmung der beteiligten Akteure – Lehrpersonen, Projektbegleitung und Schulpflege – für den Austausch notwendig gewesen. Durch diese entsteht möglicherweise eine fruchtbare Zusammenarbeit bezüglich Austausch von Erwartungen und Überprüfung von Teilzielen.

Im Weiteren ist die personelle Besetzung der Projektbegleitung oder -leitung zu diskutieren. Denkbar ist eine Kooperation zwischen Bildungsdirektion und Schule, Behörden und Schule oder die Besetzung durch eine externe Person, einen Moderatoren, eine Moderatorin. Auf jeden Fall müssen für diese Arbeit zeitliche und finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden.

5.7 Blick in die Zukunft

Folgende Themenbereiche können als Zukunftsaufgaben für dieses oder ähnliche Projekte zusammengefasst werden:

- Es bedarf eines Leitbildes, eines übergreifenden Lehrplanes für die HSK-Stunden. Alle Betroffenen sollen informiert sein, was Inhalt und Ziel des Unterrichts ist, was erwartet wird und was erreicht werden soll. Damit der HSK-Unterricht einen ähnlichen Stellenwert wie der reguläre Unterricht erhält, ist es nötig, qualitätssi-

chernde Massnahmen zu treffen (Rolff, 1995), die Lehrpersonen und ihren Unterricht zu beurteilen, Rückmeldungen zu erteilen und Unterstützung zu leisten wie auch Detert, Seashore Louis und Schroeder (2001) erläuterten.

- Für die Schüler/innen nehmen die HSK-Lehrpersonen oft Schlüsselpositionen ein, da die Schüler/innen zwischen zwei oder mehreren Kulturen pendeln. Die ausländischen Lehrpersonen, die sich meistens nur zeitlich begrenzt in der Schweiz aufhalten, müssen für diese Vermittleraufgabe gecoacht und unterstützt werden, wenn sie in diese Arbeit eingeführt werden. Sie müssen über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen.

- Schulentwicklungsprojekte wie das vorliegende, bedürfen laufender Qualitätsevaluation und -sicherung. Dies kann in Form einer Selbstevaluation oder in Form einer externen Evaluation geschehen. Evaluationen dienen einerseits einer zukünftigen Mängelminimierung, andererseits einer Standortbestimmung, bei der sichtbare Erfolge aufgezeigt werden können, was für ein Aufrechterhalten der Motivation zentral ist (Posch & Altrichter, 1997).

5.8 Fazit

Das Projekt HSK, integriert in den AVO-Schulversuch, war ein innovatives, integratives, bottom-up Schulentwicklungsprojekt, welches die meisten Leitaspekte eines Schulentwicklungsprojektes beinhaltete (siehe Priebe, 1998). Die Ausgangslage bei Projektbeginn wurde als gut bewertet. Das Projekt zeigte sich über lange Zeit anwend- und umsetzbar. Korrekturen waren kaum nötig. Trotzdem wurde die Idee nicht weiter verfolgt und fand auch keine Nachahmung.

Es wurden jedoch erfolgversprechende Arbeiten geleistet, die vielversprechende Elemente eines Schulentwicklungsprojektes sichtbar machen:

- Wie oft verlangt, hat sich in diesem Fall die Einzelschule der Umwelt geöffnet.

- Es fand ein aktiver Austausch zwischen Schule, Eltern und Umfeld statt. Die Schule hat sich der Integrationsaufgabe gestellt, diese wahrgenommen und umgesetzt.

- Produkte, welche den Beteiligten immer wieder aufzeigten, wofür gearbeitet wurde, wurden ausgestellt und gemeinsam gefeiert.

- Die Initiation eines Schulentwicklungsprojektes dient der Leitbildentwicklung und Identitätsbildung der Einzelschule.

Folgenden Punkten wurde nicht genügend Beachtung gewährt:

- Leitbilder und Visionen, welche die Einzelschule betreffen, müssen von allen Beteiligten akzeptiert werden. Das impliziert die Beteiligung und Verpflichtung aller: der Lehrpersonen und Schüler/innen, der Eltern, der Projektbegleitung und der Behörden. Um Konsens zu erreichen, müssen gewisse Autonomien gewährt werden, damit gemeinsam ein Ziel erreicht werden kann.

- Eine erfolgreiche Umsetzung eines Schulentwicklungsprojektes bedarf längerfristiger Verpflichtung und institutionalisierter Einrichtungen, welche die Wissensübergabe sichern. Die Personalfluktuation erschwert den kontinuierlichen Erfolg.

- Es ist organisatorisch wie auch strukturell sinnvoll, wenn konstant eine schulhausinterne Person die Verantwortung für das Projekt übernimmt und inne hält.

- Standortbestimmungen und Zwischenevaluationen auf der Ebene des Unterrichts und der Einzelschule sind notwendig, damit Korrekturen möglich sind, die einer konstanten Verbesserung des Vorhabens dienen.

- Konstante Kooperation zwischen Projektbegleitung, Lehrpersonen, Eltern und Behörden ist notwendig, wenn das Ziel die Projektumsetzung und eine effektive, gut funktionierende Schule ist.

- Die Förderung der Mehrsprachigkeit (inklusive Migrationsprache) muss gesellschaftlich breit akzeptiert und geschätzt werden , damit grundlegende und erfolgversprechende Rahmenbedingungen gewährleistet werden können.

Damit auf Asche wieder Feuer entfacht werden kann, wie eine Lehrperson es sich wünschte, bedarf es wohl einiger Anstrengungen von verschiedenen Seiten.

Patricia Schuler
Forschungsbereich Schulqualität und Schulentwicklung (FS&S)
Pädagogisches Institut
Universität Zürich
Scheuchzerstrasse 21
8006 Zürich
pschuler@paed.unizh.ch

6 Literaturverzeichnis

Arbeitsgruppe St. Johanns (1996). *Das Modell St. Johanns*. 2. Bericht der Arbeitsgruppe. http://psw.edubs.ch/st-johanns/modin.htm (verifiziert am 5. Juli 2002).

Baur R. & Meder G. (1992). *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit.* Baltmannsweiler: Schneider.

Beretta, A., John, F., Nogales, M. A., Reinhardt, W., Sener, H., Simic, R., Teutenberg, H. & Truniger M. (1992). *Denker, Erfinder und Entdecker.* Arbeiten der italienischen, spanischen, türkischen, jugoslawischen und internationalen Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur. Zürich: Sektor Ausländerpädagogik, Pädagogische Abteilung, Erziehungsdirektion.

Dähler, T., Garzotto, M., Loppacher, U., Oertel, L., Reinhardt, W. & Truniger, M. (1991). *Der Oberstufenversuch im Stadtkreis Zürich 5.* Zürich: Komitee für das Oberstufenprojekt im Schulkreis Zürich-Limmattal.

Detert, J., Seashore Louis, K. & Schroeder R. (2001). A culture framework for education: defining quality values and their impact in US High schools. *School effectiveness and school improvement,* 12/2, 183-212.

Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Halfhide, T., Frei, M. & Zingg, C. (2001). *Teamteaching.* Wege zum guten Unterricht. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Kovacs, K. (1998). Combating failure at school: an international perspective. In: L. Stoll & K. Myers, (Eds.). *No quick fixes.* Perspectives on school in difficulty. London: Falmer Press.

Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools.* Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

Learmonth, J. & Lowers, K. (1998). A trouble shooter calls: The role of independent consultant. In: L. Stoll, & K. Myers (Eds.). *No quick fixes.* Perspectives on school in difficulty. London: Falmer Press.

Loppacher U. (Hrsg.) (1997). *Leben ist die Bewegung der Vogelflügel.* Gedichte von Schülerinnen und Schülern in zehn Sprachen. Zürich: Pestalozzianum Verlag.

Merten, K. (1995). *Inhaltsanalyse.* Einführung in Theorie, Methode und Praxis. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mayring, P. (1997). *Qualitative Inhaltsanalyse.* Grundlagen und Techniken. Stuttgart: Beltz.

Pichi, A., Durman, N., Karapasias, P., Romualdi, M., Diggelmann H., Truniger, M. & Halperin, I. (2000). *Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur.* Information für Lehrkräfte und Behörden. www.quims.ch/dokumente/infoblatt.htm (verifiziert am 5. Juli 2002)

Priebe, B. (1998). Entwicklung der eigenen Schule – Impulse aus der Lehrerfortbildung. In: H. Altrichter, W. Schley, & M. Schratz, (Hrsg.). *Handbuch zur Schulentwicklung.* Innsbruck: Studienverlag.

Rolff, H. (1995). *Wandel durch Selbstorganisation.* Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim: Juventa.

Rolff, H. (1998). Entwicklung von Einzelschulen: viel Praxis, wenig Theorie und kaum Forschung – ein Versuch, Schulentwicklung zu systematisieren. In: H. Rolff, K.O. Bauer, K. Klemm, H. Pfeiffer, (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung,* Band 10. Weinheim: Juventa.

Rolff, H., Buhren, C., Lindau, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung.* Handlungskonzepte zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung. Weinheim: Beltz.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. *Empfehlungen zur Schulung der fremdsprachigen Kinder vom 24. Oktober 1991.*

Strittmatter, A. (1996). *Kurzportrait Formatives Qualitätsevaluations-System (FQS).* Sempach: Pädagogische Arbeitsstelle des LCH.

Truniger, M., & Reinhardt, W. (1993). Integrierter Fachbereich *„Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur“.* Bericht über die erste Versuchsphase 1989-1993. Zürich: Pädagogische Abteilung/Ausländerpädagogik, Erziehungsdirektion.

Truniger, M. (1998). Sprachenkonzept Schweiz. Zum Unterricht in Migrationssprachen (Nichtlandessprachen) innerhalb eines Gesamtsprachkonzepts. *Babylonia* 4/96. http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/textes_concept.html (verifiziert am 5. Juli 2002)

Truniger, M. (2001). Beurteilen, Benoten und Zuteilen. In: S. Mächler (Red.). *Schulerfolg – kein Zufall.* Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.