

Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau

Schlussbericht

Verfasst im Auftrag des Departements
Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau

Prof. Dr. Markus P. Neuenschwander

MA Janine Schneitter

Mag. Edith Niederbacher

Zentrum Lernen und Sozialisation

www.fhnw.ch/ph/zls

Obere Sternengasse 7, CH-4502 Solothurn

Solothurn, 8. Juli 2015

Inhalt

Kurzfassung.....	I
1 Ausgangslage	1
2 Theoretischer Hintergrund der Selbst- und Sozialkompetenzen	2
2.1 Selbstkompetenz	3
2.2 Sozialkompetenz.....	4
2.3 Absenzen	5
2.4 Beurteilung im Schulkontext	6
3 Analyse der Beurteilungsinstrumente	6
3.1 Kantonale Beurteilungsinstrumente	7
3.2 Lehrplan 21	8
3.3 Kantonale Instrumente und Lehrplan 21 im Vergleich	9
4 Befragung von Lehrpersonen im Kanton Aargau	11
4.1 Methode	11
4.2 Ergebnisse.....	13
4.2.1 Einschätzung der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen.....	13
4.2.1.1 Selbstkompetenz	13
4.2.1.2 Sozialkompetenz	14
4.2.1.3 Fehlende Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz	15
4.2.2 Definition der Aspekte anhand von Indikatoren	16
4.2.2.1 Entwicklung der Indikatoren.....	17
4.2.2.2 Wünsche nach Unterstützung für die Entwicklung der Indikatoren.....	18
4.2.3 Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht.....	19
4.2.3.1 Praktizierte Fördermassnahmen.....	19
4.2.3.2 Wünsche nach Unterstützung für die Förderung	20
4.2.4 Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz.....	20
4.2.4.1 Geplante und zufällige Bewertungssituationen	21
4.2.4.2 Transparenz und Schwerpunkte der Bewertung	23
4.2.4.3 Dokumentation der Bewertungen und Vergabe der definitiven Prädikate ..	24
4.2.4.4 Wünsche der Befragten nach Unterstützung bei der Bewertung	26
4.2.5 Wahrgenommener Nutzen und Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz	27
4.2.6 Absenzen	29
4.2.7 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Bewertungssituationen und anderen Konzepten.....	30
4.2.8 Anliegen und kritische Punkte	33
4.3 Zusammenfassung	34

5	Befragung Berufsbildende	35
5.1	Methode	36
5.2	Ergebnisse.....	37
5.2.1	Relevanz der Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz im Zwischenbericht bei der Rekrutierung von Lernenden	37
5.2.1.1	Selbstkompetenz	37
5.2.1.2	Sozialkompetenz	39
5.2.2	Relevanz der Schnupperlehre und schulischen Leistungen bei der Rekrutierung von Lernenden	39
5.2.2.1	Schnupperlehre	39
5.2.2.2	Schulische Leistungen	40
5.2.3	Einschätzung der Validität der Selbst- und Sozialkompetenz-Prädikate im Zwischenbericht.....	41
5.2.4	Absenzen	42
5.2.4.1	Entschuldigte Absenzen.....	42
5.2.4.2	Unentschuldigte Absenzen.....	43
5.3	Zusammenfassung	44
6	Diskussion.....	45
6.1	Akzeptanz der Beurteilung	46
6.2	Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen.....	47
6.3	Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen.....	47
6.4	Bewertungsverfahren und Dokumentation	48
6.5	Absenzen	49
7	Literatur.....	51
8	Anhang.....	54

Kurzfassung

I Ausgangslage

Seit dem Schuljahr 2010/11 werden im Kanton Aargau die Selbst- und Sozialkompetenzen aller Schülerinnen und Schüler auf Initiative der Lehrerverbände und des BKS im Zwischenbericht beurteilt. Die Beurteilung dient der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und nicht der Selektion. Im Gegensatz zur Bewertung fachlicher Kompetenzen ist die Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenzen eher neu. Dies erstaunt, weil Selbst- und Sozialkompetenzen in der öffentlichen Diskussion und im Arbeitsmarkt eine grosse Rolle spielen.

Das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau beauftragte das Zentrum Lernen und Sozialisation der PH FHNW mit einer Analyse, wie die Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau umgesetzt und von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern wahrgenommen wird. Im Folgenden werden die Ergebnisse und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen zusammengefasst.

II Theoretischer Hintergrund

Das Thema der Selbst- und Sozialkompetenzen ist wissenschaftlich bisher wenig bearbeitet worden. Die Konzeptualisierung der Begriffe erwies sich als schwierig, da es sich um mehrdimensionale und facettenreiche Konstrukte handelt. Selbst- und Sozialkompetenzen sind stark normativ aufgeladen, von der Persönlichkeit klar zu unterscheiden und nur über Verhaltensweisen erschliessbar. Dies bedeutet, dass die Kompetenzen ausschliesslich über das gezeigte Verhalten beobachtet und beurteilt werden können und die Beurteilung vor einem moralischen Hintergrund geschieht. Ein Konsens über die entsprechenden moralischen Werte ist erforderlich.

III Analyse der Beurteilungsinstrumente

In der Verordnung über die Laufbahntscheide an der Volksschule (Promotionsverordnung vom 19. August 2009, Stand 1. August 2014) wurde festgehalten, dass die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen ab der 1. Klasse im Zwischenbericht am Ende jedes ersten Schulhalbjahres erfolgt (§ 3c). Das Ziel der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen liegt in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, was als expliziter Bildungsauftrag der Schule in den Leitideen der Volksschule (Lehrplan Volksschule Kanton Aargau) festgehalten ist.

Die im Zwischenbericht zu bewertenden Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz wurden vom Kanton festgelegt. Die ausgewählten Aspekte lassen sich jedoch nur schwer aus den Zielen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Leitideen für die Volksschule) ableiten. Die Förderziele beschreiben sehr vielfältige Fähigkeiten, welche grundlegende Kulturtechniken und selbständiges Denken und Handeln fördern (ebd.). Die Aspekte zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen, die im Zwischenbericht bewertet werden, sind hingegen vergleichsweise eng gefasst. Die Selbstkompetenz wird über sieben Aspekte definiert: Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht, Beteiligt sich aktiv am Unterricht, Erledigt Arbeiten selbstständig, Erledigt Arbeiten zuverlässig, Organisiert den Arbeitsplatz zweckmässig, Arbeitet zielorientiert, Schätzt die eigenen Fähigkeiten richtig ein. Die Sozialkompetenz wird anhand von fünf Aspekten bewertet: Zeigt angemessene Umgangsformen, Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um, Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen, Hält sich an gemeinsame Regeln, Setzt sich angemessen durch. Die Aspekte werden durch Verhaltensmerkmale,

sogenannte Indikatoren, konkretisiert. Die Entwicklung der Indikatoren liegt in der Verantwortung der Schulen. Dokumente wie beispielsweise die Umsetzungshilfe sollen die Schulen bei der Umsetzung der Vorgaben (Entwicklung der Indikatoren, Förderung und Bewertung) unterstützen.

Während im Kanton Aargau zwei Kompetenzbereiche (Selbst- und Sozialkompetenz) beurteilt werden, sind die mit dem Oberbegriff bezeichneten "überfachlichen Kompetenzen" im Lehrplan 21 in drei Bereiche gegliedert: personale, soziale und methodische Kompetenzen. Inhaltlich gibt es zwischen den Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenz und den Aspekten der personalen und sozialen Kompetenzen teilweise Überschneidungen. Generell lässt sich jedoch feststellen, dass sich die im Kanton Aargau verwendeten Aspekte eher an "Regelkonformität" orientieren, während im Lehrplan 21, insbesondere durch den Einbezug methodischer Kompetenzen, ein breiteres Verständnis von überfachlichen Kompetenzen vorherrscht.

IV Ergebnisse aus der Lehrpersonenbefragung

Um die Beurteilungspraxis von Lehrpersonen zu erfassen, wurden online 191 Lehrpersonen (Rücklauf 94.5%) aus 6 Bezirken des Kantons Aargau befragt. Die Stichprobenziehung erfolgte nach geschichteten Kriterien und ist repräsentativ für die Lehrpersonen des Kantons Aargau. Die teilnehmenden Lehrpersonen verteilten sich gleichmässig auf die vier Schulstufen (Primarschule 27.9%, Realschule 25.8%, Sekundarschule 21.6% und Bezirksschule 24.7%), 84.7% der Befragten waren im aktuellen Schuljahr Klassenlehrpersonen. Die Stichprobe umfasste 60.2% Frauen und 39.8% Männer. Die Lehrpersonen beantworteten Fragen zu den Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenz, zur Entwicklung der Indikatoren, der Förderung, der Bewertung sowie dem wahrgenommenen Nutzen bzw. der Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen.

Einschätzung der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz

Aus der Sicht der befragten Lehrpersonen bilden die vorgegebenen Aspekte die Selbstkompetenz "eher gut" bis "gut" ab (Mittelwerte zwischen 3.63 bis 5.54 auf einer Skala von 1: überhaupt nicht gut bis 6: sehr gut). Die Aspekte der Sozialkompetenz werden ebenso als "eher gut" bis "gut" eingeschätzt (Mittelwerte zwischen 3.58 bis 5.48). Es finden sich aber zwischen den einzelnen Aspekten Unterschiede. Zudem unterscheiden sich die Meinungen der Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen.

Definition der Aspekte anhand von Indikatoren

Insgesamt 164 Lehrpersonen (85.9%) berichteten, für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz Indikatoren zu verwenden. Bei den Lehrpersonen, welche mit Indikatoren arbeiten, war in gut 70% der Fälle das Lehrerkollegium in irgendeiner Form an der Entwicklung der Indikatoren beteiligt. Insgesamt verwendeten 102 von 164 Lehrpersonen bei der Entwicklung der Indikatoren die Umsetzungshilfe des BKS. Damit stellt die Umsetzungshilfe das am meisten gebrauchte Hilfsdokument dar und wurde auf einer Skala von 1 bis 6 (1: überhaupt nicht nützlich, 6: sehr nützlich) als "eher nützlich" bis "nützlich" eingeschätzt (Mittelwert von 4.81). Der Wunsch nach einer Vorgabe von bereits erprobten Indikatoren wurde geäussert.

Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht

Die Lehrpersonen scheinen eine Vielzahl an Fördermassnahmen zu praktizieren. Sie berichteten, die Selbst- und Sozialkompetenzen häufig über die Thematisierung von Klassen- oder Schulhausregeln (90.5%), durch Rückmeldungen zum individuellen Schülerverhalten (88.9%)

und über Diskussionen der Aspekte mit der Klasse (87.8%) oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (69.3%) zu fördern. Die Hälfte der befragten Lehrpersonen führt konkrete Übungen (z.B. Rollenspiele, Selbst- und Fremdbeurteilungen) durch (49.7%). An Programmen (z.B. Pfade, InSSel) zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz wird nur selten teilgenommen (5.8%). Rückmeldungen nach Förderphasen werden nicht systematisch gegeben. Insgesamt 40% der Lehrpersonen berichteten, nach einer Förderphase "nie" bis "eher selten" (Skala 1: nie, 6: immer) eine Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler zu geben.

Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen und den Vorgaben der Umsetzungshilfe wurde angenommen, dass Bewertungssituationen geplant geschaffen und angekündigt werden - so wie auch fachliche Leistungen in der Regel bewertet werden. Um verschiedene Varianten von Bewertungssituationen zu analysieren, wurden die Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie geplante Bewertungssituationen schaffen, ob sie diese ankündigen oder nicht, und ob sie die Schülerinnen und Schüler auch in zufälligen Situationen (Unterrichts- und Pausenzeit) in Bezug auf ihre Selbst- und Sozialkompetenz bewerten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Grossteil der befragten Lehrpersonen eine Kombination der Bewertung in den vier genannten Situationen praktiziert. In Anbetracht der Tatsache, dass die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz als Lernziele zu verstehen sind und Schülerinnen und Schüler in zufälligen Situationen nicht wissen, dass sie bewertet werden, erscheint die sehr häufig auftretende Bewertung in zufälligen Situationen während der Unterrichts- und Pausenzeit als nicht unproblematisch.

Die Art der Rückmeldungen auf Bewertungsanlässe unterscheidet sich von der Art der Rückmeldungen bei fachlichen Leistungen. Es dominieren tendenziell mündliche Rückmeldungen gegenüber schriftlichen Rückmeldungen, wobei es zwischen den Lehrpersonen grosse Unterschiede gibt. Somit ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Kinder überhaupt Rückmeldungen erhalten. In Bezug auf die Rückmeldungen zeigte sich folgender Trend: Je häufiger Lehrpersonen geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung schaffen, umso häufiger geben sie in solchen Situationen schriftliche und mündliche Rückmeldungen. In zufällig entstanden Bewertungssituationen sind vor allem mündliche Rückmeldungen verbreitet.

Weiter weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine grosse Vielfalt von angewandten Fördermethoden mit einer grossen Häufigkeit von Bewertungen in allen vier Bewertungssituationen einhergeht. Die Art der Dokumentation hängt hingegen nicht mit der Häufigkeit der Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenz in den verschiedenen Situationen zusammen.

Transparenz der Bewertung

Die Lehrpersonen geben an, die Kriterien für die Bewertung "eher klar" bis "klar" zu kommunizieren (Mittelwert von 4.81 auf einer Skala von 1 bis 6 (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu)). Varianzanalytische Tests zu Gruppenunterschieden zeigten, dass die Kriterien der Bewertung von Primarschullehrpersonen nach eigener Angabe signifikant weniger transparent kommuniziert werden als von Lehrpersonen der Real-, Sekundar- und Bezirksschule.

Dokumentation der Bewertung

Insgesamt dokumentieren 87.4% der befragten Lehrpersonen die Bewertungen in Form von Notizen des Schülerverhaltens (z.B. im LehrerOffice). Obwohl rund 85.9% der Lehrpersonen angaben, mit Indikatoren zu arbeiten, gaben in Bezug auf die Dokumentation der Bewertung nur 15.4% der Befragten an, die Bewertungen auf einer Skala mit Indikatoren festzuhalten. Insgesamt 6.9% dokumentierten die Bewertungen auf einer Skala ohne Indikatoren. Nur 5.9%

der befragten Lehrpersonen berichteten, keine Dokumentation der Beurteilungen zu führen. Es zeigt sich, dass ein Grossteil der Lehrpersonen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in Form von freien Notizen dokumentiert. Vermutlich soll die Notiz zum konkreten Verhalten von Schülerinnen und Schülern bei Rekursfällen als Argument für die Prädikatvergabe dienen. Allerdings kann das Schülerverhalten nicht lückenlos dokumentiert werden, wodurch in der Auswahl der dokumentierten Verhaltensweisen unweigerlich ein Interpretationsspielraum liegt. Es ist fraglich, ob mit freien Verhaltensbeobachtungen ein Prädikat im Rekursfall begründet werden kann. Wie aus den Verhaltensnotizen die Prädikate im Zwischenbericht entstehen, bleibt zudem unklar und kann mit den vorhandenen Daten nicht erklärt werden.

Wenn mehrere Lehrpersonen an der Bewertung beteiligt sind (was bei über 95% der Lehrpersonen der Fall ist), wird bei rund 53% der Lehrpersonen die endgültige Prädikatvergabe im Konsens der involvierten Lehrpersonen entschieden. Knapp 40% gaben an, einen Mittelwert aus den Bewertungen der beteiligten Lehrpersonen zu berechnen, wobei teilweise der Bewertung der Klassenlehrperson mehr Bedeutung zugesprochen wird. Eine alleinige Bewertung nur durch die Klassenlehrperson scheint selten zu sein (4.8%).

Wahrgenommener Nutzen und Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz

Die Lehrpersonen der vier Schulstufen schätzten ihren eigenen Nutzen, der durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen entsteht, auf einer 6-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) mit Mittelwerten zwischen 3.47 und 4.26 ein. Dies entspricht einem ambivalenten Verhältnis mit leicht positiver Richtung. Bezirksschullehrpersonen schätzten den Nutzen signifikant tiefer ein als die Lehrpersonen der übrigen Schulstufen. Bei der wahrgenommenen Belastung berichteten die Lehrpersonen Mittelwerte zwischen 3.10 und 3.63, was auf eine mittlere Belastung hinweist. Bezirksschullehrpersonen schätzten die eigene Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz signifikant höher ein als Realschullehrpersonen. Sie unterschieden sich in ihrer Einschätzung jedoch nicht signifikant von Primar- und Sekundarschullehrpersonen.

Je häufiger die Selbst- und Sozialkompetenzen in geplanten Situationen mit Ankündigung und in zufälligen Situationen bewertet werden, umso höher wird auch der Nutzen für die Lehrperson eingeschätzt. Die wahrgenommene Belastung hängt aber nicht signifikant mit der Häufigkeit der durchgeführten Bewertungen in den verschiedenen Situationen zusammen.

Absenzen

Hinsichtlich des Ausweisens der entschuldigter bzw. unentschuldigter Absenzen im Zeugnis fanden sich unterschiedliche Meinungen. Auf einer 6-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) gaben die befragten Lehrpersonen an, ob ihrer Meinung nach entschuldigte bzw. unentschuldigte Absenzen im Zwischenbericht/Zeugnis wieder aufgenommen werden sollten. In Bezug auf das Ausweisen der entschuldigter Absenzen äusserten sich die Lehrpersonen ambivalent mit einem Mittelwert von 3.41, d.h. zwischen "trifft eher nicht zu" und "trifft eher zu". Bei den unentschuldigter Absenzen geht der Trend in Richtung Ausweisen der Absenzen. Dies zeigt sich mit einem Mittelwert von 4.46, d.h. zwischen "trifft eher zu" und "trifft zu". Dies bedeutet, dass die Lehrpersonen eher dafür sind, unentschuldigte Absenzen im Zeugnis auszuweisen. Hinsichtlich entschuldigter Absenzen sind sie im Durchschnitt weder dagegen noch dafür.

Anliegen und kritische Punkte

Die von den Lehrpersonen geäusserten Kritiken, Anliegen oder Wünsche waren sehr vielfältig und sind teilweise auch einander entgegengesetzt. Ein Beispiel dafür ist der Wunsch nach einer grösseren Ausdifferenzierung der Aspekte der einen und der Forderung nach einer Reduzierung der Zahl der Aspekte von anderen Befragten. Während sich einige Lehrpersonen stärkere Vorgaben wünschten, kritisierten andere prinzipiell, junge Menschen anhand weniger Kriterien auf einer Skala bewerten zu müssen.

V Ergebnisse aus der Befragung von Berufsbildenden

Berufsbildende kommen während des Rekrutierungsprozesses von neuen Lernenden mit dem Zwischenbericht in Kontakt und erhalten darin Informationen zu den Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Um zu erfahren, wie die Abnehmerinnen und Abnehmer mit diesen Informationen umgehen, wurden telefonisch halbstrukturierte Leitfadenterviews mit 20 Berufsbildenden aus Betrieben im Kanton Aargau durchgeführt. Je zehn der befragten Berufsbildenden stammten aus Berufen mit Lehrstellen-Nachfrage- bzw. Angebotsüberschuss. Die Interviews wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Ergebnisse der Interviews mit den Berufsbildenden aus dem Kanton Aargau zeigen eine grosse Bandbreite an Praktiken und Einstellungen in Bezug auf den Rekrutierungsprozess von Lernenden. Die Angaben zu Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht werden aktiv zur Kenntnis genommen. Je nach eingeschätzter Relevanz für den entsprechenden Beruf werden die einzelnen Aspekte unterschiedlich gewichtet. Inwiefern die Selbst- und Sozialkompetenzen bei der Rekrutierung tatsächlich relevant werden, hängt von vielen weiteren Faktoren ab. Den Berufsbildenden ist vor allem der eigene Eindruck der Lernenden im Rahmen der Schnupperlehre und während der Bewerbungsgespräche sehr wichtig. Dort werden die Selbst- und Sozialkompetenzen sowie die Eignung der Lernenden beurteilt. Es zeigt sich demnach, dass die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen für die Berufsbildenden eine wichtige Zusatzinformation bei der Rekrutierung von Lernenden darstellen, die Entscheidung jedoch aufgrund des "Gesamtpakets" gefällt wird. Die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen werden einerseits als valide erachtet, andererseits aber auch kritisch reflektiert. Die Berufsbildenden berichteten, die Angaben unterschiedlich gut oder schlecht interpretieren zu können. In Bezug auf die Ausweisung der entschuldigenden und unentschuldigenden Absenzen im Zeugnis zeigen sich die Berufsbildenden in ihrer Meinung ambivalent.

VI Schlussfolgerungen

Die hohe Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen in der modernen Gesellschaft und der Arbeitswelt sowie der Wunsch der Aargauer Lehrpersonenverbände und des BKS nach einer ganzheitlichen Beurteilung gaben den Anstoss, die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Jahr 2009 in die Promotionsverordnung aufzunehmen. Das übergeordnete Ziel und die Gründe der Beurteilung sind in den Leitideen des Lehrplans als Persönlichkeitsbildung formuliert, sollten aber klarer kommuniziert und der Bezug zu den Selbst- und Sozialkompetenzen beispielsweise in der Umsetzungshilfe aufgezeigt werden. Die Förderziele in den Leitideen verweisen auf eine vielfältigere Persönlichkeitsbildung als schliesslich in den Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenzen aufgenommen wurde. Die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen sind als Lernziele - nicht etwa als Persönlichkeitsmerkmale - zu verstehen und sollten gelehrt und gelernt werden.

In der Schule sind Selbst- und Sozialkompetenzen beurteilbar, weil es dort viele explizite und implizite Normen und Erwartungen an das Schülerverhalten gibt, die eine konsensgestützte Bewertung ermöglichen. Nach wie vor gibt es einen pädagogischen Konsens über grundle-

gende Erziehungsziele, welche die normativen Grundlagen für eine Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenzen rechtfertigen. Die Diskussion um den heimlichen Lehrplan (Jackson, 1975) zeigt in Übereinstimmung mit empirischen Studien, dass fachliche Leistungsbeurteilungen und schulische Selektionsentscheidungen durch negativ beurteiltes Schülerverhalten beeinträchtigt werden. Tatsächlich erfordern die Umsetzung des Bildungsauftrags und der schulische Unterricht die Einhaltung vieler Regeln und Normen (Sozialisationsfunktion der Schule), die mit der individuellen Selbstentfaltung eines einzelnen Kindes konfliktieren können. Vor diesem Hintergrund darf die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen nicht als Disziplinierungsinstrument gedacht werden.

Akzeptanz der Beurteilung und der Aspekte

Die Ergebnisse der Befragung belegen, dass die Schulen und Lehrpersonen den Auftrag der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen umgesetzt haben. Dieser Auftrag wird als teilweise belastend eingeschätzt. Allerdings ist das Beurteilen der Selbst- und Sozialkompetenz, genauso wie das Vermitteln und Bewerten von Lerninhalten, Teil des Bildungsauftrags und somit berechtigterweise auch mit einem zeitlichen Aufwand verbunden. Ein gewisser Nutzen für die Schülerinnen und Schüler und ihre Entwicklung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen wird von den befragten Lehrpersonen attestiert - vor allem in der Primarschule, weniger in der Bezirksschule.

Die meisten Schulen haben Indikatoren zur Definition der Aspekte entwickelt, anhand derer die Kompetenzen beurteilt werden können. Diese Indikatoren werden aber nicht konsequent von den Lehrpersonen bei der Bewertung angewendet. Meistens basieren die Bewertungen der Selbst- und Sozialkompetenzen auf einer kontinuierlichen Beobachtung und Dokumentation des Schülerverhaltens, sodass die Vergabe der Prädikate im Zwischenbericht nicht transparent ist. Aufgrund der offenen Vorgaben durch das BKS, welches dadurch die Schulautonomie zu stärken versuchte, ist die Vielfalt der Umsetzungspraxis sehr gross, was die Interpretation der Bewertungen für Abnehmerinnen und Abnehmer ausserhalb der Schule (Eltern, Berufsbildende) erschwert. Entsprechend scheinen einige der befragten Berufsbildenden ihrer eigenen Einschätzung zur Selbst- und Sozialkompetenzen der Schulabgänger und Schulabgängerinnen stärker zu trauen als den Angaben im Zwischenbericht, obwohl diese auf einer längeren Beurteilungsdauer beruhen. Es stellt sich die Frage, ob durch eine Standardisierung der Bewertungen die Interpretierbarkeit der Bewertungen erhöht werden kann. Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass nicht alle vorgegebenen Aspekte einen gleich hohen Konsens aufweisen, weshalb die Auswahl und möglicherweise auch die Anzahl der Aspekte überprüft werden sollten. Die Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen bewerteten die Aspekte als unterschiedlich repräsentativ zur Abbildung der Selbst- und Sozialkompetenzen.

Beurteilungsverfahren und Dokumentation

Die Befunde zeigen insgesamt, dass sich viele Lehrpersonen für die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen engagieren, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität. Besonders häufig findet die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen über die Vermittlung von Regeln im Unterricht, individuellen Verhaltensrückmeldungen sowie in Diskussionen im Klassenverband statt.

Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Strategien, wie Lehrpersonen Bewertungen der Selbst- und Sozialkompetenz vornehmen. Die Lehrpersonen berichten, sowohl in zufälligen als auch in geplanten Situationen zu bewerten. Problematisch an Bewertungen in Form von freien Verhaltensbeobachtungen in zufälligen Situationen ist die beliebige Auswahl der Situation, in welcher das Verhalten der Schülerinnen und Schüler unsystematisch über eine kürzere oder längere Zeit beobachtet wird. Die in diesem Zusammenhang verbreitete Form, das Schü-

lerverhalten kontinuierlich zu dokumentieren, führt bei den Lehrpersonen zu einem grossen zeitlichen Aufwand und entspricht nicht den Kriterien der Transparenz und Chancengleichheit. Möglicherweise nehmen Lehrpersonen einen Druck wahr, möglichst vieles über einen langen Zeitraum zu dokumentieren, um eine breit abgestützte, rekursfähige und valide Bewertung machen zu können.

Befragung Berufsbildende

Die Selbst- und Sozialkompetenzen sind aus der Perspektive der befragten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner wichtige Kriterien für die Vergabe von Lehrstellen. Aufgrund der Interpretationsschwierigkeiten der Zeugnisinformationen scheinen die befragten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner jedoch vor allem ihrem eigenen Eindruck zu vertrauen. Trotzdem bilden die Zeugnisinformationen ein bedeutsames Puzzle-Teil, das neben anderen Kriterien zur Entscheidung über die Lehrstellenvergabe beiträgt.

Absenzen

Mit der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen wird die Angabe der Absenzen im Zeugnis nicht hinfällig. Eine Mehrheit der befragten Lehrpersonen stimmte einer Wiedereinführung der unentschuldigten Absenzen eher zu (Mittelwert von 4.46, Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu). Die befragten Berufsbildnerinnen und Berufsbildner äussern sich ambivalent in Bezug auf die Angabe der Zahl der entschuldigten und der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis. Sie würden diese Information als weiteres Element bei der Lehrstellenvergabe nutzen, sie aber auch überprüfen, indem sie die Bewerbenden darauf ansprechen und diesen Punkt explizit klären. Frühere quantitative und qualitative Studien (Neuenschwander & Wismer; 2010, Imdorf, 2007) zeigten, dass Berufsbildende die Angabe der unentschuldigten Absenzen für die Vergabe von Lehrstellen als sehr wichtig bewerten, wenn sie danach gefragt werden. Beim Abwägen der Argumente bevorzugte eine Mehrheit der in den oben genannten Studien befragten Berufsbildenden die Einführung der Angabe im Zeugnis. Mit dieser Angabe würden sie eine wichtige Information über die Jugendlichen erhalten, die zur Entscheidungsfindung, eine Lehrstelle zu vergeben, beiträgt. Auch bei Schulübergängen erhalten die abnehmenden Schulen und Lehrpersonen durch die ausgewiesene Zahl der unentschuldigten Absenzen zusätzlich Informationen, die auf mögliche Probleme hinweisen können. Das Thema könnte somit frühzeitig aufgegriffen werden. Die Zahl der Absenzen kann sachlich objektiv und reliabel erfasst und ausgewiesen werden und ist unabhängig von persönlichen Einschätzungen von Lehrpersonen.

1 Ausgangslage

Die Beurteilung von fachlichen Leistungen hat in der fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Schulforschung eine lange Tradition. Die systematische Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen spielte hingegen bisher eine eher untergeordnete Rolle. Dies erstaunt insofern, als dass Selbst- und Sozialkompetenzen in der öffentlichen Diskussion und bei der Personalselektion im Arbeitsmarkt hoch gewichtet werden (z.B. Jansen, Melchers, Kleinmann, 2012; König, Klehe, Berchtold, Kleinmann, 2010). Im Vergleich zu fachlichen Leistungen treten Sozialkompetenzen nur in Zusammenhang mit Interaktionspartnern in Erscheinung und beziehen sich auf soziale Situationen. Die Selbstkompetenzen müssen von stabilen Persönlichkeitseigenschaften differenziert werden, was eine klare Konzeptualisierung, Operationalisierung sowie diagnostische Instrumente erfordert.

Mit der neuen Promotionsverordnung vom 19. August 2009 wurde die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau eingeführt. Der neuen Promotionsverordnung liegt die Idee einer ganzheitlichen Beurteilung zugrunde, weshalb fachliche und überfachliche Kompetenzen in die Beurteilung eingeschlossen wurden. Die Einführung der Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen ist einerseits auf eine allgemeine erziehungswissenschaftliche und pädagogische Entwicklung im Bildungswesen zurückzuführen und andererseits wurde von Lehrpersonenverbänden des Kantons Aargau und dem Departement Bildung, Kultur und Sport im Rahmen einer Tagung (2003) explizit die Beurteilung des Sozial-, Lern- und Arbeitsverhaltens diskutiert und gewünscht. Diese Entwicklungen und Forderungen gaben den Anstoss, mit der neuen Promotionsverordnung die Beurteilung Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler einzuführen. Weshalb aber Selbst- und Sozialkompetenzen und nicht wie gewünscht Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten beurteilt wird, wird nicht explizit gemacht. In den Leitideen für die Volksschule (Lehrplan Kanton Aargau) wird die Förderung der Persönlichkeit bei Schülerinnen und Schülern als expliziter Auftrag der Schule formuliert. Die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen erfolgte erstmals im Schuljahr 2010/11. Die Promotionsverordnung sieht vor, dass die Beurteilung am Ende des ersten Semesters im Zwischenbericht und bei ausdrücklichem Wunsch der Schülerin/des Schülers, der Eltern oder bei bedeutenden Veränderungen auch als Beilage im Jahreszeugnis ausgewiesen wird. Um eine faire Beurteilung zu ermöglichen, soll - wie es auch bei der Beurteilung von fachlichen Leistungen praktiziert wird - nur bewertet werden, was zuvor auch geübt wurde. Die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz wurden vom Kanton festgelegt, die Entwicklung der Indikatoren liegt in der Verantwortung der Schulen. Mit verschiedenen Dokumenten zur Handhabung und Umsetzung der Vorgaben griff das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) Fragen und Unklarheiten auf und thematisierte die praktische Umsetzung der Vorgaben. Auf das Schuljahr 2012/2013 wurden bei den Aspekten, welche die Selbst- und Sozialkompetenzen beschreiben, inhaltliche Anpassungen vorgenommen.

Der Regierungsrat nahm ein Postulat entgegen, worin die Wiedereinführung der Angaben zu entschuldigtem und unentschuldigtem Absenzen im Zeugnis gefordert wurde. Die Anzahl der Absenzen, vor allem der unentschuldigtem Absenzen, kann mit der Ausprägung der Selbst- und Sozialkompetenzen erklärt werden. Die Absenzen werden annäherungsweise mit dem Aspekt "Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht" bereits erfasst. Die explizite Wiedereinführung der Absenzen im Jahreszeugnis würde aber eine Änderung der Promotionsverordnung bedingen. Ähnliche Diskussionen werden im Kanton Zürich geführt.

Das Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau beauftragte das Zentrum Lernen und Sozialisation der PH FHNW mit einer Analyse der Umsetzung der kantonalen

Vorgaben zur Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau. Die Analysen gliederten sich in folgende drei Teilbereiche:

1. *Theoretische Analyse:*

Gestützt auf einschlägige Forschungsliteratur und empirischen Daten wurden die Konzepte Selbst- und Sozialkompetenzen im Lehrplan 21 (Stand 07.11.2014) und im Kanton Aargau analysiert und miteinander verglichen.

2. *Befragung Lehrpersonen:*

Durch eine standardisierte und repräsentative Umfrage bei Lehrpersonen im Kanton Aargau wurde die aktuelle Beurteilungspraxis erfasst. Folgende Fragen standen im Zentrum: Wie werden die kantonalen Vorgaben umgesetzt? Wie hilfreich sind die Dokumente des BKS für die Umsetzung? Werden Förder- und Bewertungsphasen geschaffen? Wie erfolgen Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler?

3. *Befragung Berufsbildende:*

Die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht geben Berufsbildenden im Rekrutierungsprozess von Lernenden nebst den fachlichen Leistungen zusätzliche Informationen über die Bewerberinnen und Bewerber. In 20 kurzen, standardisierten Telefoninterviews mit Berufsbildenden wurden der Nutzen, die Relevanz und die Aussagekraft der Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht bei der Rekrutierung von Lernenden erfragt.

Im Rahmen des vorliegenden Schlussberichts werden die Ergebnisse der drei Teilbereiche zusammengeführt und diskutiert.

2 Theoretischer Hintergrund der Selbst- und Sozialkompetenzen

Die Schule hat einen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Neben der Vermittlung von Fachhalten bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten soll im Schulkontext auch die Entwicklung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden. Konkrete Hinweise auf die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz finden sich im Lehrplan für die Volksschule im Kanton Aargau nur für den Kindergarten, nicht jedoch für die Primarschule und Sekundarstufe I. Auch in den didaktischen Leitsätzen sowie in den Leitlinien Volksschule finden sich keine konkreten Hinweise auf die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen, jedoch auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler für alle Stufen.

Die Bedeutung der Selbst- und Sozialkompetenzen ist im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung gestiegen. Mit der Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft sind die Anforderungen an das Individuum gestiegen, sich rasch in neuen Kontexten sozial zu vernetzen, neue Beziehungen zu knüpfen und sich bei Bedarf durchzusetzen. Entsprechend ist Teamfähigkeit eine besonders zentrale Schlüsselkompetenz für den beruflichen Alltag geworden. Damit ist auch eine höhere Verantwortungsübernahme durch das Individuum verbunden, die eine höhere Selbstkompetenz erfordert. Die einzelnen Menschen müssen sich im Zuge der Modernisierung in höherem Ausmass selber steuern und Verantwortung übernehmen, dies sowohl in gesellschaftlichen Zusammenhängen als auch im Berufsalltag. Will die Schule die Schülerinnen und Schüler auf ein unabhängiges Leben in der Gesellschaft und auf die beruflichen Anforderungen vorbereiten, muss sie der Förderung dieser Kompetenzen höhere Bedeutung beimessen (vgl. auch Maag Merki, 2003).

In der fachdidaktischen Forschung und in Anschluss an Weinert (2000) wurde der Kompetenzbegriff in den Fächern recht gut ausgearbeitet. Die Begriffe der Selbst- und Sozialkompetenz wurden allerdings weniger klar konzeptualisiert. Es handelt sich um mehrdimensionale und facettenreiche Konstrukte. Die internationale Forschung beschäftigt sich aufgrund der vorliegenden Komplexität kaum mit diesen Kompetenzen in der Breite, sondern mit spezifi-

schen Dimensionen der Selbst- bzw. Sozialkompetenzen (z.B. Konfliktfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Durchsetzungsfähigkeit, Empathie usw.). Die Selbst- und Sozialkompetenzen sind Sammelbegriffe für sehr vielfältige Verhaltensweisen. Es sind diese Verhaltensweisen, die Kompetenzen sichtbar machen. Die Kompetenzen sind nicht an sich beobachtbar oder beurteilbar, erst durch das gezeigte Verhalten sind Interpretationen auf diese latenten Kompetenzen möglich. Weil im Schulkontext viele Schülerverhaltensweisen stark normiert sind, ist es möglich, diese Verhaltensweisen zu bewerten und auf dieser Grundlage auf die Kompetenzen zu schliessen. Eine Schwierigkeit dabei ist, dass aufgrund des Verhaltens nur die erlernten Kompetenzen, aber nicht die weitgehend angeborene Persönlichkeit (z.B. Sozialkompetenz vs. Soziabilität) der Schülerinnen und Schüler beurteilt werden sollte. Konzeptuell sind also Persönlichkeit und Selbst- und Sozialkompetenz zu trennen. Im Folgenden wird eine Annäherung an die beiden Begriffe Selbstkompetenz und Sozialkompetenz versucht, wobei sie auf die Schule bezogen konkretisiert werden.

2.1 Selbstkompetenz

In der wissenschaftlichen Literatur wird der Begriff Selbstkompetenz selten explizit verwendet. Entsprechend finden sich kaum wissenschaftliche Definitionen des Begriffs. Der Begriff wird in dieser Form (zum Beispiel im Rahmenlehrplan für Berufsfachschulen für den allgemein- und berufsbildenden Unterricht) oder unter Labels wie personale Kompetenz (Lehrplan 21) verwendet. Im Folgenden verstehen wir darunter die erlernte Fähigkeit, eigene Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen zu regulieren und zu kontrollieren (Selbstregulation). Dazu gehören etwa die Kontrolle von Impulsen, der Aufschub von Bedürfnissen, die Bewältigung von Belastungen, das Verfolgen eines Handlungsziels bzw. die Umsetzung eines Handlungsplanes. Systematischer definierten Neuenschwander & Frank (2011) die Selbstkompetenzen mit drei Dimensionen: (1) Selbst- und Impulskontrolle (z.B. spontane Handlungsimpulse erkennen und kontrollieren), (2) Gefühle, Selbstwahrnehmung (Gefühle wahrnehmen und verbalisieren, eigenes Handeln realistisch einschätzen), (3) Problembewältigungsstrategien (z.B. Reaktionsalternativen bei Konflikten, variantenreiches Problemlösungsmuster).

Selbstkompetenzen erhalten in der Schule insbesondere im Hinblick auf die Selbststeuerung und Selbstregulation der Kinder eine Rolle. Selbstkompetente Kinder wissen, wie sie ihr eigenes Lernen optimieren, wie sie sich motivieren, konzentrieren, geeignete Aufgaben wählen, eigene Lernrhythmen optimieren können usw. Sie arbeiten daher gewissenhafter und selbständiger. Durch Selbstständigkeit beim Lernen erhalten Kinder Autonomie und Unabhängigkeit, welche zwei übergeordnete schulische Bildungsziele darstellen. In dieser Tradition unterschied Schreiber (1998) selbstgesteuertes Lernen (vor allem bei Erwachsenen), selbstreguliertes Lernen (vor allem bei Kindern und Jugendlichen) und Lernkontrolle (instruktionale Aspekte der Selbststeuerung). Selbstregulation wird bei Schreiber (1998) einerseits als übergeordnete Lernstrategie („cognitive monitoring“: Gedächtnisaufgaben oder Untersuchungen zum Textverständnis) und andererseits als untergeordnete Lernstrategie, die auch als Lerntechniken bezeichnet werden könnte, diskutiert. Selbstkompetenzen erhalten damit eine ähnliche Bedeutung wie Metakognition, wobei dieser Zusammenhang meistens nicht explizit gemacht wird: Metakognition bezeichnet das Wissen über das eigene Wissen und die Steuerung des eigenen Denkens und Lernens (z.B. Kaiser & Kaiser, 1999).

Auch in Schweizer Lehrplänen von Berufsfachschulen wird auf die Selbstkompetenz der Lernenden verwiesen (z.B. Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht in der beruflichen Grundbildung von 2003). Selbstkompetenzen werden dort definiert als "Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, um eigenverantwortlich zu handeln und sein eigenes Leben zu gestalten" (SBFI, 2003, Seite 26). Diese Verhaltensweisen äussern sich auch in Tugenden wie Ehrlichkeit, Gewissenhaftigkeit, Pünktlichkeit, angemessener Umgang u.a., die sowohl in der

Berufsfachschule als auch in der betrieblichen Ausbildung eine hohe Bedeutung besitzen. Sie sind entsprechend ein wichtiges Kriterium bei der Vergabe von Lehrstellen (Stalder & Stricker, 2009; Neuenschwander & Hermann, 2013).

Zusammenfassend erhalten Selbstkompetenzen nicht nur für das Lernen und den Lernerfolg der Kinder in der Schule eine grosse Bedeutung, sondern sind auch beim Übergang in die berufliche Grundbildung sehr wichtig. Zudem nehmen Selbstkompetenzen eine wichtige Rolle für sozial kompetentes Verhalten ein, da sich Impulsivität, geringe Selbstwahrnehmung sowie Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwierigkeiten als Risikofaktoren für aggressive Neigungen erwiesen haben (vgl. Eisner et al., 2008).

2.2 Sozialkompetenz

Sozialkompetenz wird umgangssprachlich manchmal als Konformität gedeutet (Oppenheimer, 1989). Als sozial kompetent gelten dann Personen, die sich integrieren können, die sympathisch oder charmant sind und eine hohe soziale Akzeptanz besitzen. Dieses umgangssprachliche Verständnis vermag aber den Begriff nicht befriedigend zu erfassen, zumal es eine starke soziale Normierung des Verhaltens portiert, ein Zwang, dass sich Menschen einer expliziten oder impliziten Norm anpassen müssen. In Abgrenzung dazu verstehen Buhrmester & Furman (1988) Sozialkompetenz als individuelles Potenzial, eine soziale Aufgabe meistern zu können. Sie unterscheiden fünf Typen von sozialen Aufgaben und leiten daraus fünf Arten von Sozialkompetenz ab: Beziehungen initiieren und aufrechterhalten, Durchsetzungsfähigkeit, Offenheit (sich gegenüber Freunden öffnen können), emotionale Unterstützung geben und Konfliktfähigkeit (bei Konflikten vermitteln).

In der Tradition von Piaget (1932) formulierten Selman (1984) und Kegan (1986) Entwicklungsstufen des sozialen Verhaltens. Sie elaborierten insbesondere das Konzept der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, d.h. die Fähigkeit eines Menschen, die Welt aus der Perspektive eines anderen Menschen zu sehen. Damit verwandt ist das weniger präzise Konzept der Empathie, die Fähigkeit sich in einen Mitmenschen einfühlen zu können (z.B. Di Giunta et al., 2010).

Ausgehend von Duck (1989) und Kanning (2005) nehmen wir an, dass Sozialkompetenzen (a) ein Wissen über soziale Situationen und ihre Regeln voraussetzen, (b) die Einstellung, diese Regeln einhalten zu wollen, aber auch (c) die Selbststeuerung, das beabsichtigte soziale Verhalten bei Bedarf zeigen zu können. Das heisst, dass sich Kinder in verschiedenen Situationen (Schule, Freizeit, Familie, Berufsbildung) jeweils neues Wissen aneignen müssen, welche Anforderungen an sie gestellt werden und welche Reaktionsmöglichkeiten sie gegenüber diesen Anforderungen haben. Zudem müssen sie spezifischen Fertigkeiten (Skills) für die einzelnen Anforderungsprofile aufbauen, um ihre Ziele zu erreichen. Sie müssen beispielsweise lernen, welches Verhalten von ihnen im Umgang mit Lehrpersonen und Gleichaltrigen in der Schule erwartet wird. Bestimmte Anforderungen werden in Form von Schul- und Klassenregeln formuliert. Andere Anforderungen hingegen sind unausgesprochen (heimlicher Lehrplan; Jackson, 1975) und müssen von den Schülerinnen und Schülern individuell erahnt werden. Eine solche Regel ist beispielsweise, dass gute Leistungen in der Schule wichtig sind und zu Wertschätzung und Status führen. Diese Implizitheit wird in der Schule oft taktisch propagiert ("nicht zu viele Regeln formulieren, um keine Schülerablehnung zu erzeugen"). Verstösse gegen diese Normen fliessen aber in die Beurteilung und Selektion ein. Damit wird die Sozialkompetenz stark normativ aufgeladen und eine mehrdimensionale Sicht, wie sie z.B. Buhrmester & Furman (1988) vorgeschlagen haben, verhindert.

Daraus leiteten Neuenschwander & Frank (2011) für den Schulbereich fünf Dimensionen der Sozialkompetenz ab, die für einen erfolgreichen Schulalltag grundlegend sind: 1) Konfliktfähigkeit, Kooperation (z.B. Konflikte gewaltfrei lösen, kompromissbereit und kooperativ bei

Konflikten), (2) Selbstbehauptung und Durchsetzung (z.B. angemessene Äusserung eigener Meinung, Kritik und Absichten), (3) Regeln und Vereinbarungen einhalten (erkennen der Bedeutung von Regeln, Regelbefolgung), (4) Perspektivenübernahme, Einfühlungsvermögen (Emotionen, Wünsche anderer erkennen, zuhören, eigenes Handeln reflektieren), (5) Offenheit, Initiierung neuer Beziehungen (persönliches mitteilen und anvertrauen, neue Bekanntschaften machen, auf Personen zugehen).

Zusammenfassend bildet die Sozialkompetenz ein mehrdimensionales und komplexes Konstrukt ab, das nur aufwändig in seiner Breite erfasst werden kann. Hohe Sozialkompetenz begünstigt den Lernprozess und die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie die Chancen im Lehrstellenmarkt. Sie ist aber auch für die Dynamik innerhalb der Schulklasse und gegenüber den Lehrpersonen zentral.

2.3 Absenzen

Mit der allgemeinen Schulpflicht sind Absenzen grundsätzlich nicht vorgesehen und daher begründungspflichtig. Absenzen zeigen, wieviel Unterrichtszeit eine Schülerin/ein Schüler verpasst hat. Häufige entschuldigte Fehlzeiten weisen auf gesundheitliche Probleme hin. Die Zahl der unentschuldigten Absenzen zeigt, wieviel Unterrichtszeit eine Schülerin/ein Schüler ohne Angabe von Gründen verpasst hat. Häufige unentschuldigte Fehlzeiten indizieren eine fehlende Bereitschaft, mit der Schule zusammenzuarbeiten und grundlegende schulische Regeln zu beachten. Im Hintergrund können Motivationsprobleme, deviantes Verhalten der Schülerinnen und Schüler und/oder familiäre Belastungen sein.

Sowohl die Selbst- und Sozialkompetenzen als auch die Zahl der entschuldigten und unentschuldigten Absenzen beschreiben fachunspezifische Voraussetzungen von Schülerbeurteilungen in den einzelnen Fächern, nämlich wie oft die Kinder am Regelunterricht überhaupt anwesend waren und teilgenommen haben. Die entschuldigten und die unentschuldigten Absenzen haben aber mit einer Ausnahme kaum Gemeinsamkeiten. Sie können gegebenenfalls zur Einordnung der Bewertungen in den Zeugnissen beitragen: Beispielsweise können häufige Absenzen und geringe Selbst- und Sozialkompetenzen Gründe für tiefe Noten in den Fächern sein. Die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen, die sich auf die Regelkonformität beziehen, können gegebenenfalls die Zahl der unentschuldigten Absenzen erklären.

Studien von Imdorf (2005) und Neuenschwander & Wismer (2010) zeigten, dass die Zahl der unentschuldigten Absenzen und teilweise auch die Zahl der entschuldigten Absenzen im Zeugnis in der Sekundarstufe I ein wichtiges Kriterium bei der Vergabe einer Lehrstelle bilden. Berufsbildende interpretieren eine grosse Zahl entschuldigter Absenzen als Hinweis auf mögliche gesundheitliche Probleme und zukünftige Fehlzeiten im Betrieb. Eine grosse Zahl unentschuldigter Absenzen wird als Hinweis auf geringe Leistungsmotivation interpretiert, aufgrund derer disziplinarische Probleme im Betrieb entstehen können. Auch wenn diese Angaben im Einzelfall in den Bewerbungsgesprächen überprüft werden, reduzieren sie die Chancen auf eine Lehrstelle. Dieser Befund kann ambivalent bewertet werden. Einerseits könnte grundsätzlich ein aussagekräftiges Zeugnis gefordert werden, mit dem die Schule den weiteren Bildungsgang der Schülerinnen und Schüler steuern kann. Andererseits könnte gefordert werden, dass Zeugnisinformationen den Zugang zu zukünftigen Bildungsangeboten nicht verhindern dürfen, weil sich Jugendliche in dieser Altersphase entwickeln. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen der abgebenden Schule und Berufsbildnerinnen und Berufsbilder Informationen zu den entschuldigten und unentschuldigten Absenzen interpretieren und nutzen.

2.4 Beurteilung im Schulkontext

Mit der pädagogischen Diagnostik wurde in den 1980er Jahren eine Begrifflichkeit für das Handeln, Beobachten und Beurteilen der Lehrpersonen im Schulkontext eingeführt (Ingenkamp, 1985). Die pädagogische Diagnostik soll in vorwissenschaftlichen Ausprägungen schon immer Bestandteil des pädagogischen Handelns von Lehrpersonen gewesen sein (ebd., S. 16). Im Zentrum stehen unterschiedliche Interaktionspartner: die Lehrperson als beurteilende Person und die Schülerin/der Schüler als beurteilte Person. Sie stehen im Spannungsfeld der Urteilbildung, welche jedoch durch äussere Einflüsse oder Rahmenbedingungen geprägt wird. Die pädagogische Diagnostik hat zum Ziel, den Lernprozess bei Schülerinnen und Schülern zu verbessern (ebd., S. 17). Rückmeldungen zum beobachteten Verhalten dienen dazu, künftiges Verhalten zu beeinflussen. Mit anderen Worten und stark vereinfacht kann gesagt werden, dass in der pädagogischen Diagnostik das Beobachten, Fördern und Rückmelden sowie das Bewerten, in Form einer Kontrolle, im Zentrum stehen. Das Konzept der pädagogischen Diagnostik von Ingenkamp (1985) liefert eine Grundlage für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen von Schülerinnen und Schülern.

Die Selbst- und Sozialkompetenzen sind gemäss kantonaler Vorgaben Lernziele, die gefördert werden sollen und am Ende eines Semesters zu einer fundierten Beurteilung im Zwischenbericht führen. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen den gleichen diagnostischen Prinzipien unterworfen sind wie die Beurteilung von Sachkompetenzen. Von dieser Grundidee geht auch die Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung aus. Die explizite Trennung von Förderung und Beurteilung wird auch für die Selbst- und Sozialkompetenzen gefordert (vgl. Umsetzungshilfe). Für das pädagogische Handeln der Lehrperson bedeutet dies, dass die Lernziele (Aspekte) der Selbst- und Sozialkompetenzen ausdrücklich Bestandteil des Unterrichts werden. Gezielte Förderungen hängen von differenzierten Analysen ab. Systematische aber auch punktuelle (freie) Beobachtungen helfen den Lehrpersonen, den Lernprozess mit passenden Fördermassnahmen zu initiieren. Rückmeldungen geben den Schülerinnen und Schülern Anhaltspunkte über ihre Entwicklung und ihre Fortschritte. Diese können in unterschiedlicher Form (mündlich, schriftlich) oder unterschiedlicher Häufigkeit (systematisch, unsystematisch) erfolgen. Nach Förderphasen folgen im Schulkontext Bewertungen.

Dabei ist die Unterscheidung von Beurteilung und Bewertung hilfreich. In diesem Bericht wird mit dem Begriff Bewertung all das verstanden, was dazu beiträgt, im Zwischenbericht ein Prädikat zu vergeben, ähnlich einer Note bei einem Leistungstest. Die Beurteilung wird demgegenüber als übergeordneter Begriff verwendet, der sowohl das Beobachten, Fördern und Bewerten einschliesst. Mit dieser Unterscheidung können verschiedene Facetten der Beurteilung prägnanter bezeichnet werden.

Bewertungssituationen können einerseits bewusst und geplant geschaffen werden, andererseits aber auch spontan entstehen. Die daraus resultierenden Beobachtungen schliessen Interpretationen und Wertungen nicht aus (Grunder et. al., 2007), weshalb die Berücksichtigung der drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität auch bei der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz eine Rolle spielen. Die Transparenz der Bewertungskriterien sowie die Dokumentation der Bewertungen sind Themen, die sich im Beurteilungsprozess, insbesondere im Zusammenhang mit der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz, immer wieder stellen.

3 Analyse der Beurteilungsinstrumente

Im folgenden Kapitel wird einerseits das Beurteilungsverfahren im Kanton Aargau beschrieben und andererseits dargestellt, wie die Selbst- und Sozialkompetenzen in den Beurteilungs-

instrumenten im Kanton Aargau verstanden werden. Danach werden die Aspekte, welche die Selbst- und Sozialkompetenz im Aargauer Beurteilungsverfahren beschreiben, mit den überfachlichen Kompetenzen aus dem Lehrplan 21 verglichen.

3.1 Kantonale Beurteilungsinstrumente

In der Verordnung über die Laufbahntscheide an der Volksschule (Promotionsverordnung vom 19. August 2009, Stand 1. August 2014) wurde festgehalten, dass die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen ab der 1. Klasse im Zwischenbericht am Ende jedes ersten Schulhalbjahres erfolgt (§ 3c). Vom Departement Bildung, Kultur und Sport bestehen verbindliche Vorgaben zur Form des Beurteilungsinstrumentes (in diesem Fall Zwischenbericht, vgl. didaktische Leitsätze der Volksschule).

Zur Unterstützung der praktischen Umsetzung liegt die "Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenzen" vor. Darin wird erläutert, wozu und wie die Selbst- und Sozialkompetenz gefördert und beurteilt werden soll. Das Ziel der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen liegt in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Die Beurteilung hat keinen selektiven, sondern einen förderorientierten Charakter, weshalb sie ausschliesslich im Zwischenbericht ausgewiesen wird. Die Umsetzungshilfe ist das einzige Dokument, das die Zielsetzung der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen aufgreift. Aber auch dort wird nicht begründet, wie und weshalb die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen soll.

Die Selbst- und Sozialkompetenzen werden durch Aspekte, welche als Lernziele zu verstehen sind, beschrieben und durch Verhaltensmerkmale, sogenannte Indikatoren, verdeutlicht. Die zu beurteilenden Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz sind auf der Primarstufe und Sekundarstufe I dieselben. Die Anforderungen sollen sich je nach Alter der Schülerinnen und Schüler unterscheiden. Im Zwischenbericht werden die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz auf einer vierstufigen Skala (sehr gut, gut, genügend, ungenügend) bewertet.

Tabelle 1: Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz im Zwischenbericht

Selbstkompetenz	Sozialkompetenz
Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht	Zeigt angemessene Umgangsformen
Beteiligt sich aktiv am Unterricht	Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um
Erledigt Arbeiten selbstständig	Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen
Erledigt Arbeiten zuverlässig	Hält sich an gemeinsame Regeln
Organisiert den Arbeitsplatz zweckmässig	Setzt sich angemessen durch
Arbeitet zielorientiert	
Schätzt die eigenen Fähigkeiten richtig ein	

Das BKS schlägt vor, die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz durch verschiedene Verhaltensmerkmale (Indikatoren) zu beschreiben und anhand dieser zu beurteilen. In der Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung sind die zu beurteilenden Aspekte (Lernziele) mit möglichen Indikatoren aufgelistet. Die zu beurteilenden Aspekte sind verbindlich, für die Entwicklung der Indikatoren sind jedoch die Schulen zuständig. Es wurde aus politischen Grün-

den ausdrücklich auf die Vorgabe von Indikatoren verzichtet. Im Rahmen eines Entwicklungsprozesses sollen die Schulen die Indikatoren selbst definieren. Die Indikatoren für die Selbst- und Sozialkompetenz sollen alters- und situationsspezifisch angepasst werden. Die Schülerinnen und Schüler, Eltern sowie alle beteiligten Lehrpersonen sind über die Kriterien der Beurteilung zu informieren.

Weitere Vorgaben zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen werden vom BKS nicht gegeben. Das bedeutet, die Schulen sind in Bezug auf die Umsetzung des Beurteilungsprozesses wie beispielsweise Förderung, Bewertung, Rückmeldung, Einbezug von Fachlehrpersonen etc. autonom. Bestimmte Grundsätze sowie mögliche Organisationsformen zum gemeinsamen Beurteilen und Fördern werden in der Umsetzungshilfe vorgeschlagen.

Durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen soll die Förderung der Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden. Die ausgewählten Aspekte, welche die Kompetenzen ausführen, lassen sich jedoch nur schwer aus den Zielen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung (Leitideen für die Volksschule) ableiten. Die Förderziele beschreiben sehr vielfältige Fähigkeiten, welche zur Förderung von grundlegenden Kulturtechniken und selbständigem Denken und Handeln beitragen (ebd.). Die Aspekte zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen sind hingegen vergleichsweise eng gefasst. Dies konnte auch in einer Analyse von Frank und Neuenschwander (2013) nachgewiesen werden. Die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht wurde bereits im Rahmen der Evaluation des InSSel-Programms analysiert (Frank und Neuenschwander, 2013). Dort zeigte sich, dass die Sozialkompetenzen v.a. den Aspekt der Regeleinhaltung messen. Weitere Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen, die für die Zusammenarbeit in Lern- und Arbeitsgruppen oder für die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb wichtig sind (z.B. Konfliktfähigkeit, Empathie), werden hingegen nicht aufgegriffen (vgl. auch das Konzept der Sozial- und Selbstkompetenzen von Neuenschwander & Frank, 2011). Ausserdem zeigten sich geringe Zusammenhänge zwischen der Selbstbeurteilung der Schülerinnen und Schüler und den entsprechenden Verhaltensbeurteilungen der Selbst- und Sozialkompetenzen durch Lehrpersonen (Validitätsprobleme der Verhaltensbeurteilung). Es stellt sich einerseits die Frage, wie mit dem Ergebnis der unterschiedlichen Wahrnehmungen umgegangen werden soll, und andererseits, ob und wie das Verhalten von Jugendlichen eventuell angemessener erfasst, gefördert und beurteilt werden kann.

3.2 Lehrplan 21

Mit dem Lehrplan 21 rückt die Kompetenzorientierung in den Vordergrund. Kompetenzorientierung ist als eine "erweiterte Form der Bildungs- und Lernzielorientierung" (LP 21, Grundlagen, S. 4) zu verstehen, die Wissen und Können mit personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen verknüpft (ebd.). Während sich die aktuellen Lehrpläne grösstenteils an Inhalten orientieren, geht der Lehrplan 21 mit der Kompetenzorientierung über die inhaltlichen Vorgaben hinaus. Damit rücken die Aneignungs-, Lern- und Problemlöseprozesse von Schülerinnen und Schüler vermehrt in den Vordergrund, die sich auf neue Lernsituationen oder Anforderungen übertragen lassen.

Der Lehrplan 21 beschreibt fachliche aber auch überfachliche Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler über die ganze Schulzeit hinweg erwerben und die für eine "erfolgreiche Lebensbewältigung" (ebd., S. 11) zentral sind. Die überfachlichen Kompetenzen werden im Lehrplan 21 in personale, soziale und methodische Kompetenzen unterteilt. Es besteht jedoch keine trennscharfe Abgrenzung zwischen den drei Kompetenzbereichen, vielmehr existieren Schnittstellen zwischen den Bereichen. Die Förderung der überfachlichen Kompetenzen ist gemäss Lehrplan 21 als konkreter Auftrag der Lehrpersonen zu verstehen (vgl. ebd., S. 11) und wird in den Fachbereichs- und Modullehrplänen mit konkreten Lerninhalten ver-

knüpft. Die personale, soziale und methodische Kompetenz umfassen im Lehrplan 21 je drei Bereiche, wie Tabelle zeigt. Für jeden Kompetenzbereich werden diverse Schülerinnen- und Schülerkompetenzen formuliert. Diese Kompetenzen sind allgemein formuliert (Die Schülerinnen und Schüler können...) und sollen an konkreten, schulischen Inhalten geübt werden (siehe Lehrplan 21 Grundlagen, S. 12-14).

Tabelle 2: Überfachliche Kompetenzen, Lehrplan 21

Personale Kompetenz	
Selbstreflexion	Eigene Ressourcen kennen und nutzen
Selbstständigkeit	Schulalltag und Lernprozesse zunehmend selbstständig bewältigen, Ausdauer entwickeln
Eigenständigkeit	Eigene Ziele und Werte reflektieren und verfolgen
Soziale Kompetenz	
Kooperationsfähigkeit	Mit anderen Menschen zusammenarbeiten
Konfliktfähigkeit	Konflikte benennen, Lösungsvorschläge suchen, Konflikte lösen
Umgang mit Vielfalt	Vielfalt als Bereicherung erfahren, Gleichberechtigung mittragen
Methodische Kompetenz	
Sprachfähigkeit	Ein breites Repertoire sprachlicher Ausdrucksformen entwickeln
Informationen nutzen	Informationen suchen, bewerten, aufbereiten und präsentieren
Aufgaben/Probleme lösen	Lernstrategien erwerben, Lern- und Arbeitsprozesse planen, durchführen und reflektieren

3.3 Kantonale Instrumente und Lehrplan 21 im Vergleich

Basierend auf den Ausführungen in den Kapiteln 3.1 und 3.2 zu den inhaltlichen Ausprägungen der Selbst- und Sozialkompetenzen im Kanton Aargau und den überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 wird in diesem Kapitel analysiert, inwiefern das Verständnis der Selbst- und Sozialkompetenz im Kanton Aargau mit der Idee der überfachlichen Kompetenzen des Lehrplans 21 übereinstimmt.

Die beiden Instrumente unterscheiden sich in ihrer Grobstruktur teilweise stark. In einer ersten groben Analyse ist folgendes festzustellen:

- der Lehrplan 21 verwendet den Oberbegriff überfachliche Kompetenzen
- der Kanton Aargau verwendet keinen Oberbegriff
- die überfachlichen Kompetenzen sind in drei Kompetenzbereiche gegliedert: personale, soziale und methodische Kompetenzen
- Kanton Aargau verwendet zwei Kompetenzbereiche: Selbst- und Sozialkompetenzen
- personale, soziale und methodische Kompetenzen werden durch je 3 Aspekte umschrieben
- Die Selbstkompetenz wird durch 7 Aspekte und die Sozialkompetenz durch 5 Aspekte umschrieben

- die Aspekte werden durch Schülerinnen- und Schülerkompetenzen konkretisiert: die Schülerinnen und Schüler können...
- Die Konkretisierung der Aspekte ist nicht vorgegeben, sondern wird von den Schulen selbst vorgenommen

Im Folgenden wird die Frage bearbeitet, welche Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz des Kantons Aargau durch den Lehrplan 21 bereits erfasst werden und welche neuen Aspekte der Lehrplan 21 einbringen wird.

Selbstkompetenz und personale Kompetenzen

Die Selbstkompetenz, so wie sie durch das BKS beschrieben ist, lässt sich am ehesten mit der personalen Kompetenz des Lehrplans 21 vergleichen.

Die *Selbstreflexion*, wie sie im Lehrplan 21 definiert wird, wird durch die Aargauer Instrumente nur bedingt erfasst. Einzig der Aspekt "schätzt die eigenen Fähigkeiten richtig ein" beschreibt einen Bereich der Selbstreflexion. Die Lernziele für die Schülerinnen und Schüler umfassen im Lehrplan 21 inhaltlich ein deutlich breiteres Spektrum als die Aargauer Instrumente es vorsehen. Die Wahrnehmung von Interessen, die Fähigkeit zur Reflexion in Bezug auf Selbst- und Fremdeinschätzungen sowie auf das eigene Lernen sind Bereiche, welche der Lehrplan 21 zusätzlich aufgreift.

Die *Selbstständigkeit* wird sowohl in der BKS Umsetzungshilfe als auch im Lehrplan 21 aufgegriffen. Die Aspekte "erledigt die Arbeiten selbstständig", "erledigt die Arbeiten zuverlässig", "arbeitet zielorientiert" und "organisiert den Arbeitsplatz zweckmässig" erfassen einen Teil der Selbstständigkeit, wie der Lehrplan 21 sie definiert, wobei der Bereich der zielorientierten Arbeitsweise durch den Lehrplan 21 nicht explizit angesprochen wird. Im Bereich der Selbstständigkeit wird durch die bestehenden Aargauer Vorgaben bereits viel gefordert, wobei diese auf ein engeres Verständnis der Selbstständigkeit zielen als der Lehrplan 21. Dieser fordert zudem die Übernahme von Verantwortung sowie die Entwicklung von Strategien, um Hindernisse und Widerstände zu überwinden.

Die *Eigenständigkeit*, wie der Lehrplan 21 sie versteht, wird durch die Aspekte des Aargauer Zeugnisses nicht aufgegriffen.

Die Aspekte "erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht" und "beteiligt sich aktiv am Unterricht" können keinem Kompetenzbereich des Lehrplans 21 zugeordnet werden. Sie beschreiben ein erwünschtes Schülerverhalten, was im Lehrplan 21 in dieser Form nicht vorkommt. Insgesamt zielt das Verständnis von Selbstkompetenz in der Umsetzungshilfe des BKS stärker auf Regelkonformität ab als der Lehrplan 21.

Sozialkompetenz und soziale Kompetenzen

Die *Kooperationsfähigkeit*, die im Lehrplan 21 mit "mit anderen Menschen zusammen arbeiten zu können" umschrieben wird, wird mit den Aspekten "arbeitet konstruktiv mit andern zusammen", "geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um" und "hält sich an gemeinsame Regeln" weitgehend erfasst. Beim letztgenannten Aspekt geht der Lehrplan 21 in seinem Verständnis über die Regelkonformität hinaus und schliesst explizit auch das Aushandeln von Abmachungen/Regeln ein.

Die *Konfliktfähigkeit* im Lehrplan 21 wird von keinem Aspekt der Selbst- und Sozialkompetenz des Kantons Aargau konkret aufgegriffen. Einige der vorgeschlagenen Indikatoren der Aspekte "geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um" und "setzt sich angemessen durch" greifen die Thematik nur annäherungsweise auf.

Der Lehrplan 21 bezieht unter den sozialen Kompetenzen den *Umgang mit Vielfalt* mit ein. Im Kanton Aargau wird dieser Kompetenzbereich nicht aufgenommen. Einzig der Aspekt "setzt sich angemessen durch" kann dem Umgang mit Vielfalt zugewiesen werden, wenn der durch den Indikator "verhält sich tolerant" definiert wird. Der Lehrplan 21 bezieht den respektvollen Umgang mit Menschen (Sprachen, Kulturen, Religionen, Lebensformen etc.) und den bewussten Gebrauch der Sprache mit ein.

Methodische Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21 beinhalten auch methodische Kompetenzen: *Sprachfähigkeit, Informationen nutzen, Aufgaben/Probleme lösen*. Teilweise beschreiben einzelne vorgeschlagene BKS-Indikatoren, beispielsweise Indikatoren zum Aspekt "erledigt Arbeiten selbstständig", Bereiche der Methodenkompetenz. Grundsätzlich wird im Lehrplan 21, insbesondere durch den Einbezug methodischer Kompetenzen, ein breiteres Verständnis von überfachlichen Kompetenzen beschrieben, als im Kanton Aargau durch die Selbst- und Sozialkompetenzen erfasst wird. Dort werden methodische Kompetenzen nicht explizit gemacht.

Die kantonalen Beurteilungsinstrumente an den Lehrplan 21 können auf verschiedenen Ebenen angenähert werden. Im Folgenden werden drei strukturelle oder inhaltliche Anpassungsmöglichkeiten aufgeführt:

- Ergänzung der Selbst- und Sozialkompetenzen durch methodische Kompetenzen, evtl. Verwendung des Oberbegriffs überfachliche Kompetenzen
- Inhaltliche Angleichung der Aspekte an die Kompetenzen des Lehrplans 21, evtl. Reduktion der Anzahl Aspekte pro Kompetenzbereich, die aber klarer abgrenzbare Konzepte bezeichnen (keine Fokussierung auf Regelkonformität).
- Indikatoren zur Beschreibung der Aspekte für alle Schulen einführen, vergleichbar mit den Schülerkompetenzen aus dem Lehrplan 21

4 Befragung von Lehrpersonen im Kanton Aargau

Der zweite Schwerpunkt der vorliegenden Studie war die Analyse der aktuellen Beurteilungspraxis von Lehrpersonen an der Volksschule im Kanton Aargau. Ausgehend von den Vorgaben des Kantons interessierte die konkrete Umsetzung des Beurteilungsauftrags im Schulalltag. Das vorliegende Kapitel zeigt in Form einer Bestandsaufnahme, wie die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz im Kanton Aargau durchgeführt wird. Die Ergebnisse basieren auf den Selbstauskünften der Lehrpersonen. Da es sich bei der Befragung um einen Auftrag des BKS handelt, sollte bei der Interpretation der Resultate berücksichtigt werden, dass die Ergebnisse teilweise sozialer Erwünschtheit unterliegen könnten. Alle aufgeführten Ergebnisse wurden auf Unterschiede zwischen Schulstufe (Primar, Real-, Sekundar-, Bezirksschule) und Unterrichtserfahrung geprüft. Es sollte herausgefunden werden, ob dieser Beurteilungsauftrag zwischen den Schulstufen unterschiedlich umgesetzt wird bzw. ob das Dienstalter die Umsetzung dieses Beurteilungsauftrags beeinflusst. Signifikante Unterschiede werden an jeweiliger Stelle berichtet. Konnten keine Gruppenunterschiede festgestellt werden, wird nicht explizit darauf hingewiesen.

4.1 Methode

Das Projektdesign sah vor, aus fünf Bezirken gesamthaft 120 Lehrpersonen der Primar-, Real-, Sekundar- und Bezirksschule zu befragen. Der Auswahl der Bezirke lagen folgende Auswahlkriterien zugrunde (Schichtungskriterien): regionale Verteilung (städtische/ländliche Bezirke) und Berücksichtigung sozialer Brennpunkte. In jedem Bezirk sollten pro Schultyp

zwei Schulen und pro Schule 2-3 Lehrpersonen zufällig ausgewählt werden. Um einen Rücklauf von 120 Lehrpersonen zu garantieren, wurde die Stichprobe um einen Bezirk und je zwei Schulen pro Schultyp erweitert. Es konnte nicht erwartet werden, dass alle angefragten Schulleitungen und Lehrpersonen an dieser Studie mitmachen wollten. Zudem wurden die Schulleitungen jeweils um die Teilnahmerekrutierung von 3-4 Lehrpersonen pro Stufe gebeten.

Die elf Bezirke aus dem Kanton Aargau wurden anhand der Dokumentation "Ausgewählte Kennzahlen zu den Bezirken des Kantons Aargau", welche sich in einer Darstellung der statistischen Angaben zum Kanton Aargau (Statistik Aargau Eckdaten Bezirke, 2013) finden lässt, in zwei Gruppen (Stadt/Land) geteilt, um einer ausgewogenen regionalen Verteilung gerecht zu werden. Dazu wurde das Verhältnis der Siedlungsfläche zur Landwirtschaft (inkl. Wald) berechnet. Aus jeder Gruppe wurden zufällig drei Bezirke ausgewählt.

Anhand einer Liste von allen Schulen des Kantons Aargau (www.schule-aargau.ch) wurden in jedem Bezirk pro Schultyp zufällig vier Schulen ausgewählt. In einem kleinen Bezirk konnten aufgrund von überregional geführten Schulen der Sekundarstufe I nicht vier Schulen pro Schultyp gefunden werden. Es wurden keine ergänzenden Schulen gezogen. Die Schulleitungen der ausgewählten Schulen wurden durch das Forschungsteam telefonisch für eine Teilnahme angefragt. Die Schulleitungen leiteten dem Forschungsteam die Kontaktdaten derjenigen Lehrpersonen, welche sich für eine Teilnahme bereit erklärt hatten, weiter. Die Befragung erfolgte mit einem Onlinefragebogen und fand zwischen Januar und Februar 2015 statt.

Der Fragebogen wurde 202 Lehrpersonen, welche sich für die Teilnahme am Projekt zur Verfügung stellten, via Email zugestellt. Insgesamt 191 Lehrpersonen (Rücklauf 94.5%) nahmen an der Befragung teil, wobei 188 Probanden (Rücklauf 93.1%) den Fragebogen vollständig abschlossen. Die Lehrpersonen verteilten sich gleichmässig auf alle Schulstufen: Primarschule 27.9%, Realschule 25.8%, Sekundarschule 21.6% und Bezirksschule 24.7%. Der Grossteil der befragten Lehrpersonen (84.7%) hatte im aktuellen Schuljahr die Funktion der Klassenlehrperson inne.

Die Stichprobe umfasste mehr Frauen (60.2%) als Männer (39.8%). Das mittlere Alter der Lehrpersonen lag bei 45 Jahren. Die Abbildung 1 zeigt, dass fast die Hälfte der Lehrpersonen eine Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule (44.7%) absolviert hatten. 25.8% der Lehrpersonen verfügten über einen universitären Abschluss und 22.1% über eine seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung (4-, 5- oder 6-jährig). Die Gruppierung der Probanden nach Unterrichtserfahrung zeigte nahezu eine Gleichverteilung: 1-9 Jahre Unterrichtserfahrung 36.4%, 10-19 Jahre Unterrichtserfahrung 36.2%, 20 und mehr Jahre Unterrichtserfahrung 37.4%.

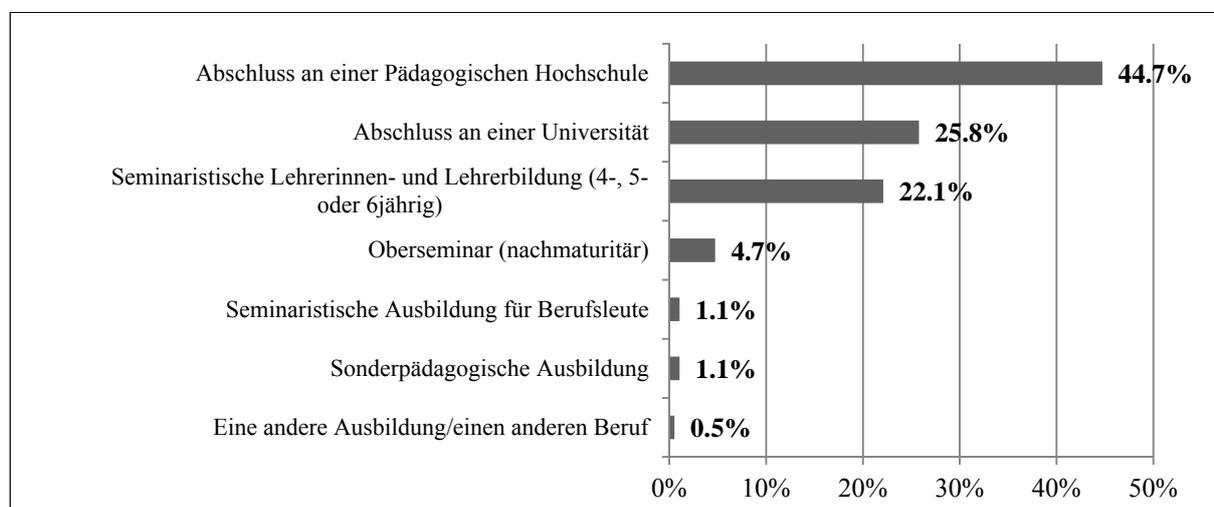


Abbildung 1: Ausbildung der an der Studie teilnehmenden Lehrpersonen (N=190)

4.2 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus der Lehrpersonenbefragung präsentiert. Sie beziehen sich auf die Einschätzung der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen, die Festlegung der Indikatoren, die Förderung und Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht, die Beurteilung der Absenzen sowie den eingeschätzten Nutzen und die wahrgenommene Belastung durch das Beurteilungsverfahren. Die Lehrpersonen erhielten im Fragebogen mehrfach die Gelegenheit, Wünsche für Hilfen oder weitere Mitteilungen zu formulieren. Allgemeine Bemerkungen sowie Kritikpunkte an der Beurteilung werden in einem separaten Unterkapitel aufgegriffen und zusammenfassend dargestellt.

4.2.1 Einschätzung der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen

Die Vorgaben des BKS sehen vor, dass von der 1. bis zur 9. Klasse die gleichen Aspekte zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz verwendet werden. Da sich die Kinder bzw. Jugendlichen über die 9 Schuljahre stark entwickeln, ist es möglich, dass nicht alle Aspekte die Selbst- und Sozialkompetenz über alle Alters- oder auch Schulstufen hinweg gleich gut abbilden.

4.2.1.1 Selbstkompetenz

Die Abbildung 2 zeigt, wie gut die vorgegebenen Aspekte die Selbstkompetenz aus Sicht der befragten Lehrpersonen aus den unterschiedlichen Schulstufen abbilden. Damit die Gruppenunterschiede besser zu sehen sind, wird eine verkürzte Skala von 3 bis 6 verwendet (vollständige Skala mit den Polen 1: überhaupt nicht gut, 6: sehr gut). Die Lehrpersonen bewerteten die Aspekte mit Mittelwerten zwischen 3.63 und 5.54. Dies bedeutet, dass die verwendeten Aspekte die Selbstkompetenz in der Sicht der Lehrpersonen mittelmässig bis gut abbilden.

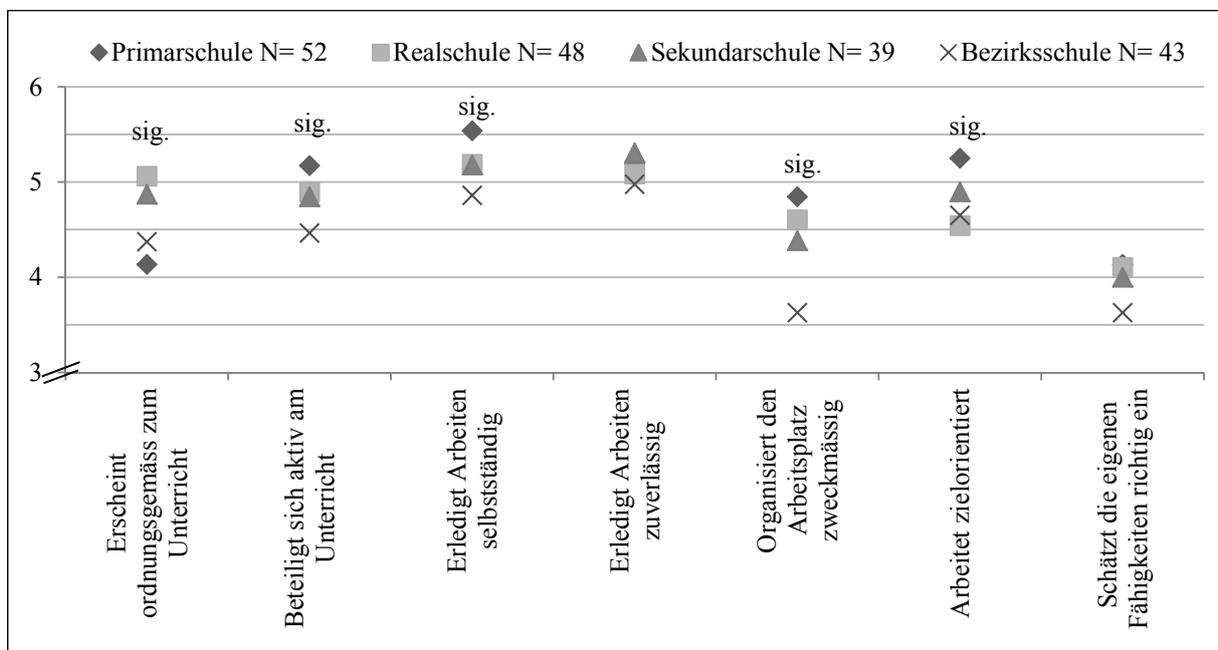


Abbildung 2: Einschätzung der Aspekte zur Abbildung der Selbstkompetenz (N=182, sig: $p \leq .05$, Skala 1: überhaupt nicht gut, 6: sehr gut)

Varianzanalysen zeigten, dass sich die Schulstufen in ihrer Einschätzung teilweise signifikant voneinander unterscheiden. Um aufzuzeigen, welche Schulstufen sich signifikant voneinander

unterscheiden, wurden hier und auch in weiteren Berechnungen in diesem Bericht post-hoc Scheffé Tests gerechnet. Der Aspekt "erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht" ($F(3,178)=6.78, p \leq .001$) bildete für Lehrpersonen der Realschule die Selbstkompetenz signifikant besser ab als für Lehrpersonen der Primar- ($p \leq .001$) und Bezirksschule ($p \leq .05$). Auch unterschieden sich die Gruppen Primar- und Sekundarschule diesbezüglich signifikant ($p \leq .05$). Die Aspekte "Beteiligt sich aktiv am Unterricht" ($F(3,178)=3.36, p \leq .05$) und "Erledigt Arbeiten selbstständig" ($F(3,178)=4.87, p \leq .01$) schätzten Primarschullehrpersonen signifikant höher ein als Bezirksschullehrpersonen (aktiv am Unterricht: $p \leq .05$; selbstständig: $p \leq .01$). Den Aspekt "Organisierte den Arbeitsplatz zweckmässig" ($F(3,178)=9.26, p \leq .001$) schätzten die Lehrpersonen der Bezirksschule weniger passend für die Selbstkompetenz ein als die Lehrpersonen der übrigen Schulstufen (Prim: $p \leq .001$, Real: $p \leq .01$, Bez: $p \leq .05$). Signifikante Gruppenunterschiede zwischen der Primar- und der Realschule waren auch beim Aspekt "Arbeitet zielorientiert" ($F(3,178)=4.16, p \leq .01$) festzustellen ($p \leq .05$).

Die signifikanten Gruppenunterschiede, welche sich bei mehreren Aspekten durch die berichteten Antworten der Lehrpersonen ergaben, deuten darauf hin, dass die vorgegebenen Aspekte die Selbstkompetenz nicht für alle Schulstufen gleich gut abbilden. Es stellt sich aufgrund dessen die Frage, ob die Verwendung der gleichen Aspekte der Selbstkompetenz für alle Stufen sinnvoll ist.

4.2.1.2 Sozialkompetenz

Auch in Bezug auf die fünf Aspekte der Sozialkompetenz wurde den Lehrpersonen die Frage gestellt, wie gut diese die Sozialkompetenz ihrer Meinung nach abbilden. Wieder wurde die Frage auf einer Skala von 1 bis 6 (1: überhaupt nicht gut, 6: sehr gut) beantwortet und hier mit einer verkürzten Skala dargestellt. Die Abbildung 3 zeigt, dass sich die Mittelwerte der Lehrpersonenantworten zwischen 3.58 und 5.48 bewegten.

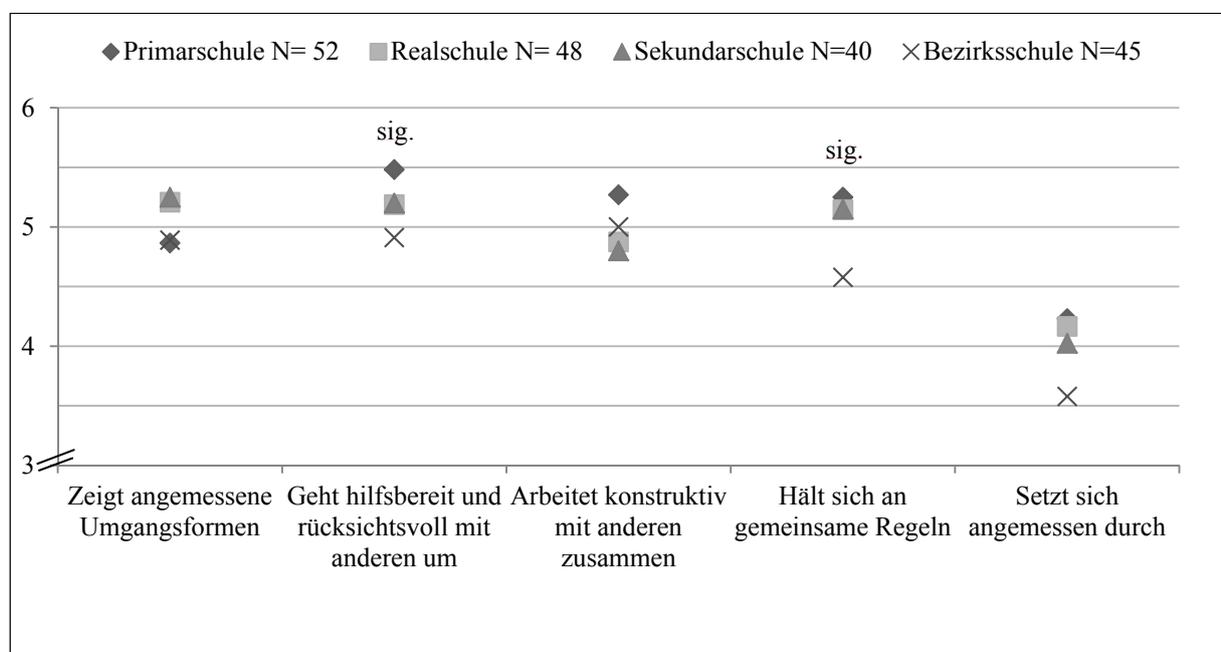


Abbildung 3: Einschätzung der Aspekte zur Abbildung der Sozialkompetenz ($N=185, sig: p \leq .05$, Skala 1: überhaupt nicht gut, 6: sehr gut)

Nur bei zwei Aspekten der Sozialkompetenz wurden durch Varianzanalysen signifikante Gruppenunterschiede festgestellt. Der Aspekt "Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen

um" ($F(3,181)= 3.07$, $p \leq .05$) wurde von den Lehrpersonen der Primarschule als signifikant passender für die Beschreibung der Sozialkompetenz bewertet als von den Lehrpersonen der Bezirksschule ($p \leq .05$), wie Berechnungen mit Scheffé Tests ergaben. Weiter wies die Bezirksschule einen signifikant tieferen Mittelwert auf als die Real- und Primarschule (Real: $p \leq .05$; Prim: $p \leq .01$) beim Aspekt "Hält sich an gemeinsame Regeln" ($F(3,181)= 4.82$, $p \leq .01$).

Nur bei zwei der fünf Aspekte, welche die Sozialkompetenz beschreiben, konnten signifikante Gruppenunterschiede festgestellt werden. Diese Ergebnisse deuten möglicherweise darauf hin, dass die gewählten Aspekte die Sozialkompetenz unabhängig von Alter und Schulstufe ähnlich gut abbilden.

Bei der Frage, wie gut die vorgegebenen Aspekte die Selbst- und Sozialkompetenz aus Sicht der Lehrperson darstellen, lassen sich folgende Trends erkennen: Lehrpersonen der Primarschule erachteten die Aspekte tendenziell eher als passend, Lehrpersonen der Bezirksschule eher als weniger passend. Mögliche Gründe dafür könnten eine stärker ausgeprägte Schülerorientierung in der Primarschule und eine stärkere fachliche Orientierung in der Bezirksschule sein. Lehrpersonen der Real- und Sekundarschule unterschieden sich in ihrer Einschätzung bei keinem Aspekt signifikant voneinander.

4.2.1.3 Fehlende Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz

Im Rahmen der Befragung hatten die Lehrpersonen die Möglichkeit Aspekte zu nennen, welche ihrer Meinung nach fehlten, um die Selbst- bzw. Sozialkompetenz abzubilden. Insgesamt 35 Lehrpersonen haben die Gelegenheit genutzt und sich zu fehlenden Aspekten der Selbstkompetenz geäußert. Fehlende Aspekte der Sozialkompetenz haben 26 Lehrpersonen genannt. Es wurden einerseits fehlende Aspekte aufgezählt und andererseits Kritiken an den vorhandenen Aspekten formuliert. Im Folgenden werden alle als fehlend genannten Aspekte, unabhängig von ihrer Häufigkeit, aufgezählt, weshalb es nicht möglich ist repräsentative Aussagen zu machen. Gewisse Punkte können also auf Aussagen einer einzelnen Lehrperson basieren. Auch liegt der Reihenfolge der Nennungen keine Priorisierung der genannten Aspekte zu Grunde. Auch werden die geäußerten Kritiken zu den Aspekten an dieser Stelle genannt, wenn sie sich konkret auf die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz beziehen.

Als fehlende Aspekte wurden für die **Selbstkompetenz** folgende Konzepte genannt:

- Motivation, Lernbereitschaft, Fleiss
- Ordnung und Sorgfalt, beispielweise in Form eines ordentlichen Arbeitsplatzes oder ordentlich beschrifteten Arbeitsblättern
- Zuverlässigkeit bezüglich Aufgaben und Arbeiten der Schule
- Miteinbezug der Absenzen
- Umgang mit Fehlern, Rückmeldungen und Unterstützung
- Die Fähigkeit, zu reflektieren und sich selbst einzuschätzen
- Eigenverantwortung und Eigeninitiative
- Die Fähigkeit mitzudenken, unabhängig von der aktiven Mitarbeit im Unterricht
- Auffassungsgabe und Merkfähigkeit
- Konzentrationsfähigkeit
- Umgang mit Druck
- Angemessenes Erscheinungsbild wie beispielsweise angemessene Kleidung
- Altersentsprechendes Verhalten

Der von Lehrpersonen erwähnte Punkt "kann sich Ziele setzen und diese verfolgen" kann dem Aspekt "Arbeitet zielorientiert" zugeordnet werden und wird dadurch nicht als fehlender Aspekt aufgezählt.

An den vom BKS vorgegebenen Aspekten der Selbstkompetenz wurde von Lehrpersonen kritisiert, dass die Formulierungen teilweise nicht altersgemäss seien, sondern eher Erwachsenen als Kindern bzw. Jugendlichen entsprächen. Zudem wurde kritisiert, dass die Aspekte zwar differenzierter als früher, jedoch weniger verständlich seien. Am Aspekt "Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht" wurde kritisiert, dass unklar sei, ob sich der Aspekt auf Pünktlichkeit, das Schulmaterial oder die Kleidung der Schülerinnen und Schülern beziehe. Auch die Bedeutung des Aspektes "Beteiligt sich aktiv am Unterricht" sei unklar, da sowohl die mündliche wie auch die schriftliche Beteiligung bewertet werden könne. Der Aspekt "Arbeitet selbständig und zuverlässig" sollte gemäss Aussagen von Lehrpersonen getrennt werden, was gemäss Umsetzungshilfe der Fall ist. Der Aspekt "Organisiert den Arbeitsplatz zweckmässig" ist laut Lehrpersonen nicht von allen Lehrpersonen gleichermassen beantwortbar, sondern beispielsweise nur von Werk- und Hauswirtschaftslehrpersonen. Am Aspekt "Arbeitet zielorientiert" wurde kritisiert, dass unklar sei, wie der Aspekt gemessen werden könne und die Bedeutung des Aspektes je nachdem variere. Der Aspekt "Schätzt die eigenen Fähigkeiten richtig ein" ist gemäss Lehrpersonen nicht messbar. Eine andere Kritik zu diesem Aspekt beinhaltet die Anmerkung, dass der Aspekt erläutert werden sollte (zu hoch beziehungsweise zu tiefe Einschätzung der Fähigkeiten).

In Bezug auf die **Sozialkompetenz** wurden folgende Aspekte als fehlend wahrgenommen:

- Das Engagement für die Klasse in Form von Empathie, Hilfsbereitschaft und Einsatz für die Klasse
- Konfliktfähigkeit
- Persönliche Unsicherheiten wie die Scheu davor, bei Problemen nachzufragen oder für sich einzustehen.

Zudem wurden einige Punkte aufgezählt, die bei den aktuellen Aspekten gemäss Umsetzungshilfe verortet werden können. Es wurden Punkte wie "Zuhören" und "Respekt zeigen" genannt, die dem Aspekt "Zeigt angemessene Umgangsformen" zugeordnet werden können. Angaben wie "angepasstes, regelkonformes Verhalten" kann dem Aspekt "Hält sich an gemeinsame Regeln" zugeordnet werden.

An dem Aspekt "Zeigt angemessene Umgangsformen" kritisierten Lehrpersonen, dass eine Differenzierung zwischen den Umgangsformen gegenüber den Lehrpersonen und gegenüber der Schülerinnen und Schülern notwendig sei. Der Aspekt "Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um" sei zu breit gefasst und sollte aufgetrennt werden. Beim Aspekt "Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen" soll gemäss Lehrpersonen die Zusammenarbeit mit anderen unabhängig davon beurteilt werden, ob sie konstruktiv sei oder nicht. Am Aspekt "Setzt sich angemessen durch" kritisierten Lehrpersonen, dass die Bedeutung des Aspektes unklar sei. Bei einer negativen Bewertung sei beispielsweise unklar, ob sich die Schülerin oder der Schüler nicht wehrt, wenn es nötig sei oder aber ob sie oder er zu dominant sei.

Gewisse Lehrpersonen, die zu diesen offenen Fragen Stellung nahmen, kritisierten die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen grundsätzliche. Menschen anhand weniger, ausgewählter Aspekte beurteilen zu müssen, sei ethisch unangemessen.

4.2.2 Definition der Aspekte anhand von Indikatoren

Die zu bewertenden Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen wurden vom BKS vorgegeben. Das Festlegen von Indikatoren, welche die Aspekte konkretisieren, liegt hingegen in der Kompetenz der Schulen. Es war vorgesehen, dass sich die Schulen im Rahmen eines Entwicklungsprozesses mit den Indikatoren zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen auseinandersetzen.

4.2.2.1 Entwicklung der Indikatoren

Die Umfrage zeigte, dass 164 (85.9%) Lehrpersonen berichteten, für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz Indikatoren zu verwenden. Nur 27 Lehrpersonen (14.1%) gaben an, keine definierten Indikatoren zur Konkretisierung der Aspekte zu verwenden. Von diesen Lehrpersonen berichteten 10, dass sie über gar keine Definition der Aspekte verfügen. Die übrigen 19 Lehrpersonen arbeiteten mit intuitiven Definitionen (10 Lehrpersonen), mit verbalen (7 Lehrpersonen) oder schriftlichen Umschreibungen (2 Lehrpersonen).

Tabelle 3: Vorgehen bei der Festlegung der Indikatoren (N= 155)

Festlegen der Indikatoren	Prozent
die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium der Schule	26.5%
das Lehrerkollegium der Schule	16.1%
das Lehrerkollegium einer Schulstufe	15.5%
die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium pro Schulstufe	14.2%
ich gemeinsam mit einzelnen anderen Lehrpersonen	7.7%
die Schulleitung gemeinsam mit einzelnen Lehrpersonen	6.5%
weiss nicht	4.5%
die Schulleitung allein	3.9%
ich allein	3.2%
eine Arbeitsgruppe	1.3%
die Schulleitung und Schulpflege	0.6%

Bei den Lehrpersonen, welche berichteten, für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz Indikatoren zu verwenden, wurde nachgefragt, wer die Indikatoren für die Aspekte festlegte. Die Tabelle 3 zeigt die verschiedenen Möglichkeiten zur Festlegung der Indikatoren. Es ist zu erkennen, dass in über 70% der Fälle in irgendeiner Form das Lehrerkollegium an der Entwicklung der Indikatoren beteiligt war. Andere Konstellationen kamen deutlich seltener vor. So wurden beispielsweise nur in 7.1% der Fälle die Indikatoren durch eine einzige Person festgelegt (Lehrperson oder Schulleitung). Meist waren bei der Entwicklung der Indikatoren also mehrere Personen beteiligt, was vermutlich die Akzeptanz in der Lehrerschaft erhöhen dürfte.

Den Schulen stehen unterschiedliche Dokumente zur Handhabung und Umsetzung der Vorgaben des BKS zur Verfügung. Ob diese Dokumente von der Lehrerschaft auch genutzt und als nützlich erachtet werden, wurde im Rahmen der Befragung erhoben.

Die Abbildung 4 zeigt, dass 102 von 164 Lehrpersonen aus der Stichprobe angaben, die Umsetzungshilfe bei der Entwicklung der Indikatoren genutzt zu haben. Diese Lehrpersonen bewerteten das erwähnte Dokument auf einer 6-stufigen Skala (1: überhaupt nicht nützlich, 6: sehr nützlich) mit einem Mittelwert von 4.81 als eher nützlich bis nützlich. Die Handreichung für Schulen wurde von 54 Lehrpersonen verwendet. Sie fand also deutlich weniger Verwendung als die Umsetzungshilfe. Dennoch wurde die Handreichung von denjenigen Lehrpersonen, die sie verwendeten, mit einem Mittelwert von 4.42 ebenfalls als eher nützlich bis nützlich eingeschätzt. Eine vergleichbare Nützlichkeit aber eine seltenere Verwendung kam dem Dokument Häufige Fragen und Antworten (M= 4.23) zu. Weiterbildungsveranstaltungen, die beispielsweise das Institut Weiterbildung und Beratung der PH FHNW (IWB) anbot, wurden

in Zusammenhang mit der Erarbeitung der Indikatoren eher selten besucht und als eher nicht so nützlich empfunden ($M= 3.77$).

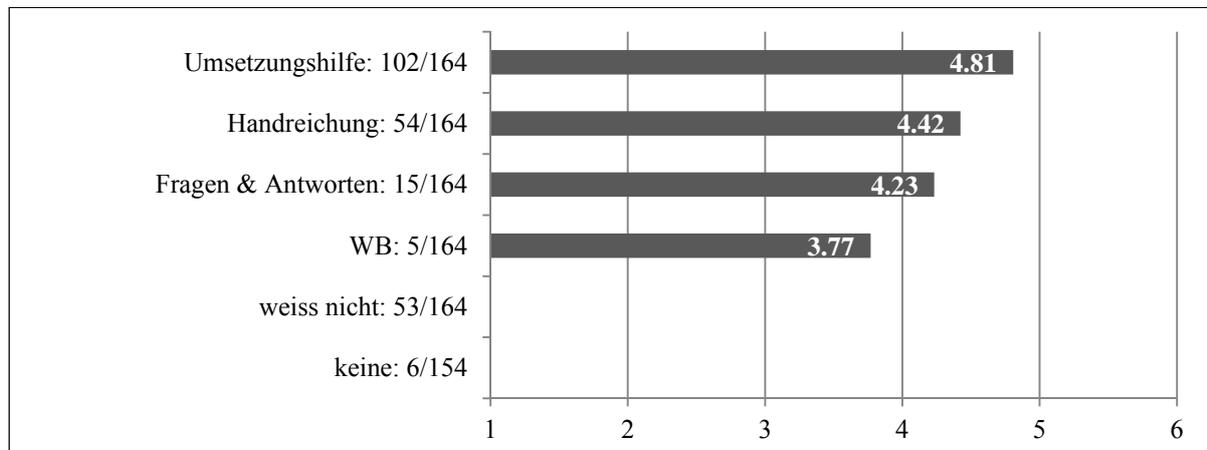


Abbildung 4: Verwendung und wahrgenommene Nützlichkeit der BKS Hilfsmittel bei der Entwicklung der Indikatoren (Skala 1: überhaupt nicht nützlich, 6: sehr nützlich)

Um feststellen zu können, ob sich die Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen in ihrer Verwendung der Dokumente unterschieden, wurden Kreuztabellen berechnet. Ob ein Zusammenhang zwischen zwei Merkmalen (nominalskaliert) besteht, lässt sich mittels χ^2 -Test feststellen. Dabei werden die beobachteten mit den erwarteten Häufigkeiten auf statistische Unabhängigkeit verglichen. Die korrigierten Residuen in den einzelnen Zellen geben Aufschluss darüber, in welchen Zellen die Abweichungen bedeutsam sind. Im Folgenden werden immer wieder χ^2 -Tests durchgeführt.

Im Zusammenhang mit der Verwendung der Dokumente des BKS zeigte sich, dass die Lehrpersonen der Bezirksschule tendenziell häufiger als erwartet das Dokument Häufige Fragen und Antworten ($\chi^2=10.41$, $df=3$, $p \leq .05$) verwendeten und auch häufiger als erwartet an einer Weiterbildungen ($\chi^2=8.01$, $df=3$, $p \leq .05$) teilnahmen.

4.2.2.2 Wünsche nach Unterstützung für die Entwicklung der Indikatoren

Die Lehrpersonen wurden nach ihren Wünschen zur Unterstützung bei der Entwicklung der Indikatoren befragt. Insgesamt 34 Lehrpersonen äusserten sich zu dieser Frage. An dieser Stelle werden alle berichteten Wünsche, ungewichtet und ohne Angabe von Häufigkeiten, aufgezählt, um mögliche Ideen und Anliegen zu dokumentieren. Im Zusammenhang mit den Wünschen für die Erarbeitung der Indikatoren wurden auch Bemerkungen zu den Aspekten gemacht. Aus diesem Grund werden diese Wünsche oder auch Kritikpunkte in diesem Kontext ausgeführt.

In Zusammenhang mit der Erarbeitung der Indikatoren wurde als Wunsch unter anderem auch die inhaltliche Überarbeitung der Aspekte genannt. Dieser Wunsch wurde damit begründet, dass die Aspekte und die entsprechenden Indikatoren überladen, schwer messbar oder nicht altersgemäss seien. Zudem wurden detailliertere Vorgaben vom Kanton bezüglich der Aspekte und Indikatoren zur Erhöhung der Objektivität gewünscht. Dies wurde in Form von verbindlichen Indikatoren statt Richtlinien oder in Form von einem Auswahlkatalog an möglichen, erprobten Indikatoren konkretisiert. Weiter wünschten sich Lehrpersonen eine Änderung der Anzahl der Aspekte. So wurden vor allem weniger Aspekte gewünscht, damit sich die Indikatoren verschiedener Aspekte nicht überschneiden und somit ein Grundproblem nicht in die Bewertung mehrerer Aspekte einflüsse. Eine andere Begründung war die Übersicht-

lichkeit, die mit einer verminderten Anzahl Aspekten zunehme. Es kam auch vor, dass eine erhöhte Anzahl von Aspekten gewünscht wurde, damit die Indikatoren eines Aspektes weniger heterogen definiert werden müssen.

Die Lehrpersonen äusserten teilweise aber auch Wünsche, die von Seiten der Schulen durchaus zu erfüllen wären: Beispielsweise interne Weiterbildungen zur Unterstützung, ein Selbsteinschätzungsbogen mit verständlichen Indikatoren für die Schülerinnen und Schülern, angepasste Informationen und Erklärungshilfen für die Schülerinnen und Schülern und die Eltern sowie Word- statt pdf-Dokumente, damit je nach Klasse und Schuljahr Anpassungen der Indikatoren vollzogen werden können. Einige Lehrpersonen erwähnten aber auch explizit, dass keine weitere Unterstützung nötig sei. Andere Lehrpersonen äusserten sich gar nicht zu dieser Frage, was zeigt, dass sie weder weitere Hilfen benötigten, noch etwas mitzuteilen hatten.

4.2.3 Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht

Die Umsetzungshilfe des BKS zeigt, dass im Beurteilungsprozess die Förderung der Schülerinnen und Schülern in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Vordergrund stehen soll (2012, S. 1). Die Aspekte sind, wie im Kapitel 3 erwähnt, als Lernziele zu verstehen, welche gezielt geübt werden müssen. Die theoretischen Ausführungen zur Beurteilung zeigen, genauso wie die Umsetzungshilfe auch, dass Bewertungen grundsätzlich Förderphasen voraus gehen sollten.

4.2.3.1 Praktizierte Fördermassnahmen

Im Rahmen der Befragung wurden die Lehrpersonen gefragt, wie sie die Förderphasen der Selbst- und Sozialkompetenzen gestalten. Zur Auswahl standen die in Tabelle 4 aufgeführten Fördermassnahmen, wobei Mehrfachnennungen möglich waren. Unter der Rubrik "anders" konnten weitere Fördermassnahmen genannt werden, welche hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden. Die berichteten Fördermassnahmen vermitteln eine Vorstellung vom Förderverständnis der Lehrpersonen bezüglich der Selbst- und Sozialkompetenzen.

Tabelle 4: Praktizierte Fördermassnahmen

Förderungsmaßnahmen	%	Gesamt
Klassen- und/oder Schulhausregeln thematisieren	90.5	189
mündlich individuelle Rückmeldungen zu spontan auftretendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern geben	88.9	189
Aspekte mit der Klasse thematisieren	87.8	189
Aspekte mit einzelnen Schülerinnen und Schülern thematisieren	69.3	189
mit Ritualen, die zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen beitragen, arbeiten (z.B. Klassenrat,...)	64.6	189
ausserhalb des Unterrichts Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern führen	63.5	189
mit Belohnungssystem arbeiten (z.B. loben von positivem Verhalten)	59.3	189
mit Bestrafungssystem und Sanktionen arbeiten (z.B. Regelverstösse)	55.6	189
konkrete Übungen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht durchführen (z.B. Rollenspiele, Selbst- und Fremdbeurteilungen vornehmen,...)	49.7	189
anders	11.7	188
sich an Spezialprogrammen beteiligen (z.B. Peacemaker, Pfade, InSSel,...)	5.8	189

Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass eine grosse Vielfalt an verschiedenen Fördermassnahmen praktiziert wurde. Andererseits wiesen die hohen Prozentzahlen bei bestimmten Fördermassnahmen auf einen Trend der Förderpraxis im Unterricht hin. Die Lehrpersonen berichteten, die Selbst- und Sozialkompetenzen häufig über die Thematisierung von Klassen- oder Schulhausregeln (90.5%), durch Rückmeldungen zum individuellen Schülerverhalten (88.9%) und über Diskussionen der Aspekte mit der Klasse (87.8%) oder mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (69.3%) zu fördern. Eher selten berichteten sie, konkrete Übungen durchzuführen oder auch an Programmen (InSSel, Pfade etc.) zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz bei Schülerinnen und Schülern teilzunehmen (5.8%).

Die Berechnung von Kreuztabellen zeigte einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Schulstufe und der Arbeit mit Ritualen ($\text{Chi}^2=21.70$, $\text{df}=3$, $p \leq .001$) und der Arbeit mit einem Belohnungssystem ($\text{Chi}^2=16.67$, $\text{df}=3$, $p \leq .001$). In der Primarschule wurde häufiger als erwartet berichtet, mit Ritualen und einem Belohnungssystem gearbeitet. In der Bezirksschule wurde weniger häufig als erwartet mit Ritualen oder einem Belohnungssystem gearbeitet.

Insgesamt 40% der Lehrpersonen berichteten, nach einer Förderphase "nie" bis "eher selten" (Skala 1: nie, 6: immer) eine Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler zu geben. Dies ist insofern eine interessante Erkenntnis, als dass bei fachlichen Leistungen sowohl bei formativen als auch bei summativen Bewertungen eine Rückmeldung üblich ist oder gar erwartet wird. Möglicherweise steht die eher unsystematische Rückmeldung nach Förderphasen in Zusammenhang mit der vergleichsweise neuen Einführung der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz im Schulkontext.

4.2.3.2 Wünsche nach Unterstützung für die Förderung

Die Lehrpersonen wurden gefragt, welche zusätzlichen Unterstützungen sie sich für die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht benötigten. Insgesamt 70 Lehrpersonen beantworteten diese Frage. Sie wünschten sich angepasste Rahmenbedingungen in Form von zeitlichen und personellen Ressourcen. Weiter wünschten sie sich mehr Informationen vom Kanton oder der Schulleitung, Übungssammlungen zur Förderung sowie Fachliteratur oder Studien zum Thema.

Von einigen Lehrpersonen wurde der Austausch sowohl intern mit dem Lehrkollegium, der Heilpädagoginnen/dem Heilpädagogen und der Schulsozialarbeit, als auch extern mit anderen Schulen und mit der Berufswelt gewünscht. Zudem wünschten sich Lehrpersonen stärkere Unterstützung durch die Eltern.

Des Weiteren wurde die Möglichkeit zur Priorisierung und Reduktion der zu fördernden Aspekte gewünscht. Der geäusserte Wunsch, dass die Gesellschaft eine Vorbildfunktion übernimmt, rekurriert wohl auf eine allgemeine Gesellschaftsutopie. Einige Lehrpersonen, welche sich zu dieser Frage äusserten, gaben explizit an, dass sie keine zusätzliche Unterstützung bei der Förderung benötigen. Andere äusserten weder einen Wunsch noch eine andere Mitteilung zu dieser Thematik.

4.2.4 Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz

Im Schulkontext folgen auf Förderphasen meist Bewertungssituationen, weshalb sich ein grosser Teil der Lehrpersonenbefragung dieser Thematik widmet. Ziel war es, einerseits zu ermitteln, wie und in welchen Situationen Lehrpersonen die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler bewerten, und andererseits zu erfahren, wie die Prädikate im Zwischenbericht vergeben werden.

4.2.4.1 Geplante und zufällige Bewertungssituationen

In der Fragebogenkonstruktion wurde davon ausgegangen, dass Bewertungssituationen bewusst und geplant geschaffen werden, wie es aus der Bewertung der Fachkompetenz bekannt ist. Damit können Förder- und von Bewertungsphasen getrennt und transparente Bewertungen realisiert werden. Vorabklärungen mit Lehrpersonen wiesen jedoch darauf hin, dass die Selbst- und Sozialkompetenzen auch in zufällig entstandenen Situationen bewertet werden. Deshalb wurden die Lehrpersonen gefragt, wie häufig sie geplante Bewertungssituationen schaffen, ob sie diese ankündigen oder nicht, und ob sie die Schülerinnen und Schüler auch in zufälligen Situationen in Bezug auf ihre Selbst- und Sozialkompetenz bewerten. Da sich die verschiedenen Arten der Bewertungssituationen nicht ausschliessen, waren Mehrfachantworten möglich. Die Zahlen in den Abbildungen 5 bis 8 müssen entsprechend interpretiert und dürfen nicht gegeneinander aufsummiert werden. Die Prozentzahlen der jeweiligen Antwortkategorien sind pro Abbildung in Bezug auf die Gesamtzahl der antwortenden Lehrpersonen zu betrachten.

Der Abbildung 5 ist zu entnehmen, dass von 186 Lehrpersonen, die diese Frage beantworteten, 67.7% berichteten, geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung in unterschiedlicher Häufigkeit zu schaffen. Insgesamt 32.3% der Lehrpersonen berichteten, nie solche Bewertungssituationen zu schaffen. Die Abbildung 6 zeigt, dass 77.8% der 184 Lehrpersonen, die diese Frage beantworteten, berichteten, geplante Bewertungssituationen ohne Ankündigung zu schaffen. Total 21.2% der Lehrpersonen schufen nie geplante Bewertungssituationen ohne Ankündigung. Der Anteil an Lehrpersonen, welche berichteten geplante Bewertungssituationen zu schaffen, ist gross.

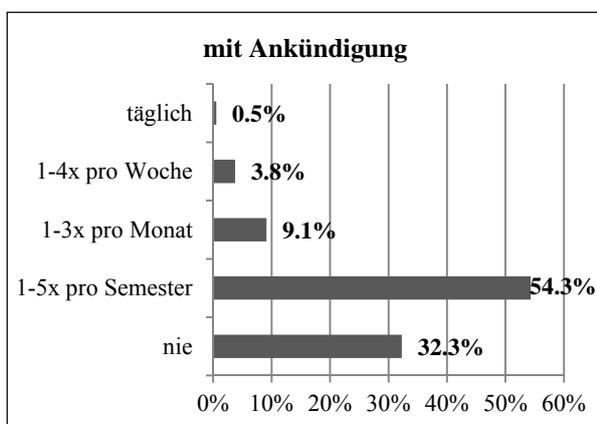


Abbildung 5: Geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung (N=186)

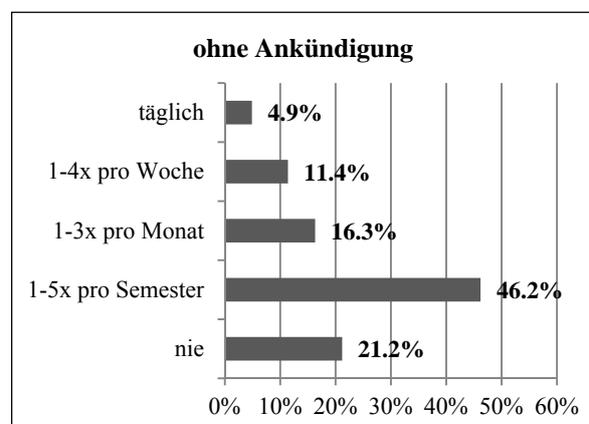


Abbildung 6: Geplante Bewertungssituationen ohne Ankündigung (N=184)

Zwischen der Schulstufe und der Bewertungshäufigkeit in geplanten Situationen mit Ankündigung konnte ein Zusammenhang ($\chi^2=27.50$, $df=12$, $p \leq .01$) nachgewiesen werden. Die Lehrpersonen der Bezirks- und Realschule führten tendenziell seltener als erwartet Bewertungssituationen mit Ankündigung durch.

Insgesamt 33.7% der befragten Lehrpersonen berichteten, ihren Schülerinnen und Schülern nach geplanten Bewertungssituationen "eher häufig" bis "immer" (Skala 1: nie, 6: immer) eine schriftliche Rückmeldung zu geben. Aber 27.0% der Probanden gaben auch an, den Schülerinnen und Schülern in solchen Situationen nie eine Rückmeldung zu geben. Mündliche Rückmeldungen scheinen verbreiteter zu sein. Insgesamt 71.2% der Lehrpersonen berichteten den Schülerinnen und Schülern, nach geplanten Bewertungen "eher häufig" bis "immer"

eine mündliche Rückmeldung zu geben. Nur 12.4% der Befragten sagten aus, den Schülerinnen und Schülern nach einer geplanten Bewertungssituation nie eine mündliche Rückmeldung zu geben.

Die Abbildungen 7 und 8 zeigen, dass die Lehrpersonen nebst den geplanten Situationen sehr häufig in zufälligen Situationen bewerteten. Von 186 Lehrpersonen, die diese Frage beantworteten, berichteten 95.2% der Lehrpersonen, die Schülerinnen und Schüler mindestens einmal pro Semester bis täglich in zufällig entstandenen Situationen während der Unterrichtszeit bezüglich ihrer Selbst- und Sozialkompetenz zu bewerten. Nur 4.8% der Lehrpersonen berichteten, die Schülerinnen und Schüler nie in zufälligen Situationen während der Unterrichtszeit zu bewerten. Weiter gaben von 186 Lehrpersonen, die die Frage beantworteten, über 70% an, die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen auch während der Pausenzeit zu bewerten. Insgesamt 26.9% der Lehrpersonen berichteten dies nie zu tun.

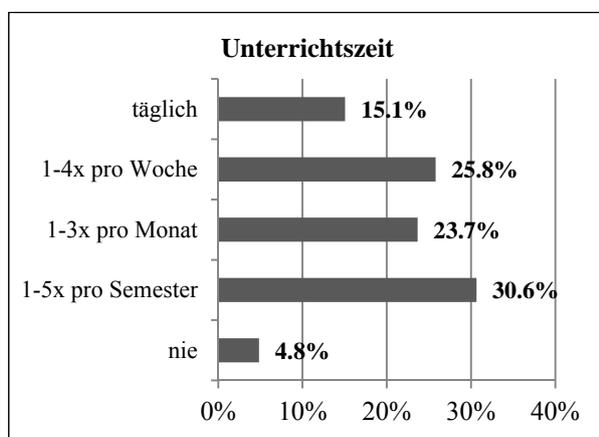


Abbildung 7: zufällige Bewertungssituationen während des Unterrichts (N=186)

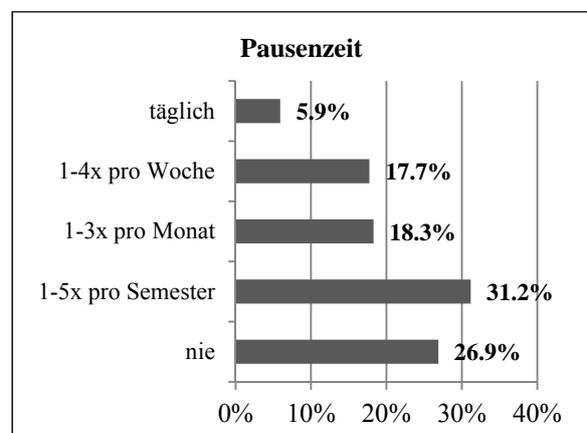


Abbildung 8: zufällige Bewertungssituationen während der Pause (N=186)

Kennzeichnend für zufällig entstandene Situationen ist, dass die Schülerinnen und Schüler in diesen Augenblicken nicht wissen, dass sie bewertet werden. Sie müssen jederzeit annehmen, dass sie bewertet werden könnten. In Anbetracht der Tatsache, dass die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz als Lernziele zu verstehen sind, erscheint diese, doch häufig auftretende Bewertungsform, als nicht unproblematisch, weil damit Förderphasen immer gleichzeitig auch Bewertungsphasen darstellen. Unsystematische Bewertungssituationen beispielsweise in den Fächern Deutsch oder Mathematik sind im heutigen Schulkontext selten und würden vermutlich keine Akzeptanz erhalten.

Zwischen der Schulstufe und der Häufigkeit zufälliger Bewertungssituationen liessen sich keine signifikanten Zusammenhänge feststellen. Chi²-Tests wiesen jedoch einen Zusammenhang zwischen der Unterrichtserfahrung der Lehrpersonen und der Bewertung in zufälligen Unterrichtssituationen (Chi²=22.36, df=8, p ≤ .01) nach. Der signifikante Zusammenhang ist auf die Gruppe mit wenig Unterrichtserfahrung (1-9 Jahre) zurückzuführen. Diese Gruppe führte häufiger als erwartete 1-4 Bewertungen pro Woche durch. Tägliche und seltene Bewertungen (1-5mal pro Semester) führten sie jedoch weniger häufig als erwartet durch. Die Ergebnisse zeigen, dass sich bei der Gruppe mit wenig Unterrichtserfahrung ein Unterschied in den Häufigkeiten der Bewertungen in zufälligen Situationen feststellen lässt, die übrigen Gruppen zeigen keine Unterschiede in der Verteilung.

Insgesamt 89.0% der befragten Lehrpersonen gaben an, den Schülerinnen und Schülern nach einer Bewertung in zufällig entstandenen Situationen "eher häufig" bis "immer" eine mündliche Rückmeldung zu geben. Nur 0.6% berichteten, den Schülerinnen und Schülern nie eine mündliche Rückmeldung nach einer zufälligen Bewertungssituation zu geben. Insgesamt 22.0% der Befragten berichteten, in solchen Situationen "eher häufig" bis "immer" eine schriftliche Rückmeldung zu geben. Auch 22.0% gaben an, die Bewertungen in solchen Situationen nie schriftlich zurück zu melden.

4.2.4.2 Transparenz und Schwerpunkte der Bewertung

Die Lehrpersonen wurden gefragt, wie die Kommunikation und die Transparenz der Bewertungskriterien gegenüber den Schülerinnen und Schülern gehandhabt werden. In der Umsetzungshilfe des BKS wird darauf hingewiesen, dass die Kriterien für die Bewertung nach innen und aussen transparent gemacht werden sollen (2012, S. 1).

Auf die Frage, ob den Schülerinnen und Schülern die Kriterien für die Bewertung klar kommuniziert werden, antworteten die Lehrpersonen auf einer Skala von 1 bis 6 (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) mit einem Mittelwert von 4.81. Die Bewertungskriterien scheinen also "eher klar" bis "klar" kommuniziert zu werden. Zwischen den Stufen liessen sich in Bezug auf die klare Kommunikation der Bewertungskriterien varianzanalytisch signifikante Gruppenunterschiede feststellen ($p \leq .05$). Gemäss ihrer eigenen Angaben scheinen Primarschullehrpersonen die Bewertungskriterien signifikant weniger transparent zu kommunizieren als Lehrpersonen der Real-, Sekundar- und Bezirksschule.

In Abbildung 9 wird ersichtlich, inwiefern die Lehrpersonen bei der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz den Schwerpunkt auf die folgenden Bereiche legen: Faire Bewertung, Abstützung auf definierte Aspekte (Indikatoren, Beschreibungen), Kommunikation der Bewertungskriterien gegenüber den Schülerinnen und Schülern, Begründbarkeit der Bewertung gegenüber Rekursen, wenig Unterrichtszeit aufwenden, um Selbst- und Sozialkompetenzen zu bewerten sowie geringer Zeitaufwand für die Lehrpersonen bei der Vor- und Nachbereitung der Bewertung.

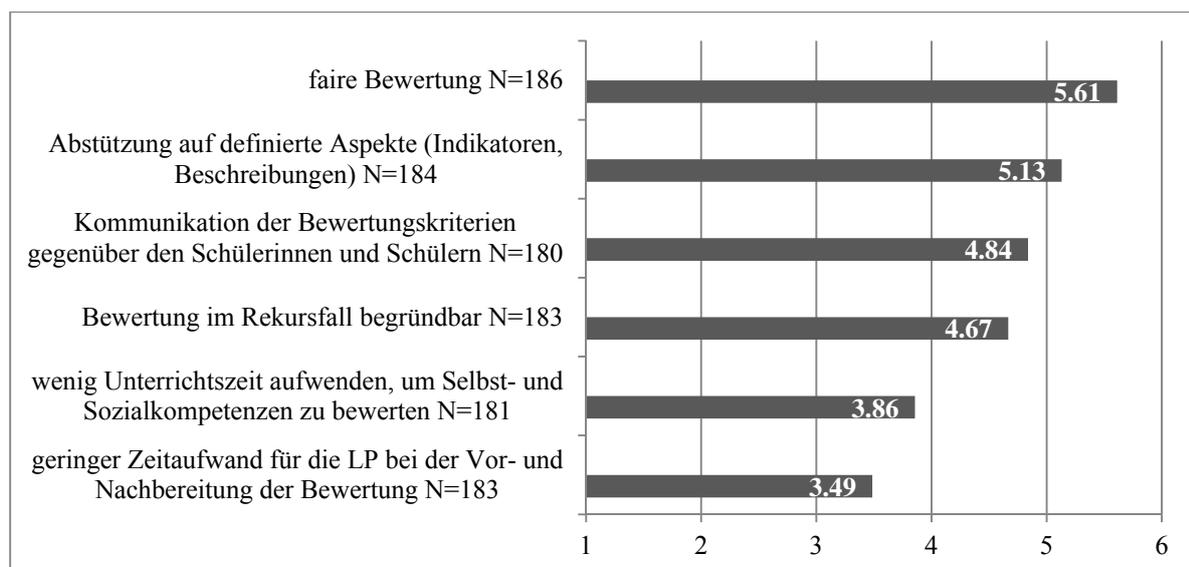


Abbildung 9: Zustimmung zu Bewertungskriterien (Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu)

Die Lehrpersonen berichteten, bei der Bewertung eher stark bis sehr stark darauf zu achten, dass die Bewertung fair ist, auf Aspekte abgestützt, die Bewertungskriterien kommuniziert wurden und die Bewertung im Rekursfall begründbar ist. Die Mittelwerte lagen zwischen 4.67 und 5.61 auf einer 6-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu). Etwas tiefer, mit Mittelwerten von 3.86 und 3.49, bewerteten sie die Items geringer Zeitaufwand der Bewertung während der Unterrichtszeit und geringer Zeitaufwand bei der Vor- und Nachbereitung der Bewertung. Insgesamt 14 Personen vermerkten noch andere Bereiche, auf die sie bei der Bewertung achteten. Auf die Ergänzungen wird an dieser Stelle nicht eingegangen, da sie für die weiteren Analysen und die Beantwortung der Fragestellung keine grosse Relevanz aufweisen.

4.2.4.3 Dokumentation der Bewertungen und Vergabe der definitiven Prädikate

Der Weg von der einzelnen Bewertung im Unterricht bis zur Prädikatvergabe (Ankreuzen der Skala) im Zwischenbericht ist komplex und wohl auch sehr individuell. Mit den bisher beschriebenen Ergebnissen der Befragung kann aufgezeigt werden, wie häufig und in welchen Situationen Lehrpersonen die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler bewerten. Im folgenden Kapitel wird gezeigt, wie die befragten Lehrpersonen ihre Bewertungen dokumentieren. Wie jedoch der Prozess der Prädikatvergabe im Detail verläuft, d.h. anhand welcher Kriterien Lehrpersonen ausgehend von ihrer Dokumentation das Kreuz im Zwischenbericht setzen, kann leider mit den vorliegenden Daten nicht beantwortet werden.

Die Tabelle 5 zeigt, wie die befragten Lehrpersonen die Bewertungen der Schülerinnen und Schüler während des Semesters dokumentierten. Da mehrere Varianten der Dokumentation parallel durchgeführt werden können, waren Mehrfachantworten möglich. Das Notieren des Verhaltens (z.B. im LehrerOffice) erwies sich als die häufigste Dokumentationsvariante (87.4%). Die Idee dieser Dokumentationsart ist vermutlich, eine breit abgestützte und auf konkrete Situationen bezogene Verhaltensbeschreibung, um wenig Interpretationsspielraum zu schaffen und rekursfähig zu sein. Allerdings kann das Schülerverhalten nicht lückenlos dokumentiert werden. In der Auswahl der dokumentierten Verhaltensweisen liegt ein Interpretationsspielraum. Obwohl 85.9% angaben, mit Indikatoren zu arbeiten, gaben nur 15.4% der Befragten an, die Bewertungen auf einer Skala mit Indikatoren festzuhalten und 6.9% dokumentierten die Bewertungen auf einer Skala ohne Indikatoren. Eine Liste von beliebigen dokumentierten Verhaltensweisen muss in einem mehrstufigen Prozess beurteilt werden, bis daraus ein Prädikat für die Aspekte im Zwischenbericht resultieren kann. Nur 5.9% der befragten Lehrpersonen berichteten, keine Dokumentation der Beurteilungen zu führen. Diese Lehrpersonen vergeben die Prädikate im Zwischenbericht vermutlich aufgrund eines Gesamteindrucks des Schülerverhaltens. Wie konkret aus den Verhaltensnotizen die Prädikate im Zwischenbericht entstehen, bleibt somit unklar und kann mit den vorhandenen Daten nicht erklärt werden.

Tabelle 5: Dokumentation der Bewertungen

Dokumentation	Prozent	N	Gesamt
Notizen des Verhaltens (z.B. im LehrerOffice)	87.4	165	188
Bewertung auf Skala mit Indikatoren (z.B. Notenskala oder Skala in Worten)	15.4	29	188
andere Art der Dokumentation	9.8	17	173
Bewertung auf Skala ohne Indikatoren (z.B. Notenskala oder Skala in Worten)	6.9	13	188
keine Dokumentation	5.9	11	188

Ein Test der Gruppenunterschiede zeigte, dass Bezirksschullehrpersonen häufiger als erwartet keine Dokumentation führen ($\chi^2=14.09$, $df=3$, $p \leq .01$) und weniger häufig als erwartet Notizen zum Verhalten machen ($\chi^2=11.32$, $df=3$, $p \leq .01$). Gemäss Tabelle 5 berichteten 9.8% der Lehrpersonen für die Bewertungen "eine andere Art der Dokumentation" zu verwenden. Diese können in systematische oder unsystematische Dokumentationen gegliedert werden. Systematische Dokumentationen waren für die Schülerinnen und Schüler (und Eltern) einsehbar und fanden beispielsweise im Rahmen von Rückmeldungen im Wochenplan, regelmässigen Kurzberichten oder in der Dokumentation von Häufigkeiten von abweichendem Verhalten statt. Unsystematische Dokumentationen fanden unregelmässig statt und bezogen sich meist auf einen aktuellen Vorfall. Dabei wurden beispielsweise Beobachtungen im Kontaktheft notiert, Positivereignisse gewürdigt oder die zuständigen Personen im Bedarfsfall informiert.

Wissend, dass auf der Sekundarstufe I das Fachlehrersystem verbreitet ist, wurde der Aufwand für die Lehrpersonen im Zusammenhang mit der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz erfragt. Insgesamt 95.2% der Lehrpersonen gaben an, dass bei ihrer Klasse (d.h. die Klasse, in der die befragte Lehrperson die Funktion der Klassenlehrperson einnimmt oder in der sie als Fachlehrperson hauptsächlich unterrichtet) 2 Lehrpersonen oder mehr an der Vergabe der Prädikate für den Zwischenbericht beteiligt waren. D.h. in fast allen Klassen mussten sich Lehrpersonen mit mindestens einer Kollegin oder einem Kollegen in der Vergabe der Prädikate einig sein. Zwischen der Schulstufe und der Anzahl Lehrpersonen, die an der Bewertung für den Zwischenbericht beteiligt waren, fand sich ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2=61.58$, $df=12$, $p \leq .001$). In der Primarschule waren tendenziell weniger Lehrpersonen als statistisch erwartet an der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz beteiligt. In der Bezirksschule waren mehr Lehrpersonen als erwartet in die Beurteilung involviert. Gemessen an der Anzahl Bewertungen, die eine Einzelperson durchzuführen hat, führt dies bei den Bezirksschullehrpersonen zu einem grösseren zeitlichen Aufwand.

Tabelle 6: Vorgehen zur definitiven Prädikatvergabe im Zwischenbericht (N=177)

Vorgehen zur definitiven Bewertung	Prozent
Die Lehrpersonen finden einen Konsens.	53.1%
Es wird ein Mittelwert der Bewertungen der beteiligten Lehrpersonen berechnet, wobei die Bewertung der Klassenlehrperson mehr Gewicht erhält.	28.2%
Es wird ein Mittelwert der Bewertungen der beteiligten Lehrpersonen errechnet.	11.3%
Es gilt nur die Bewertung der Klassenlehrperson.	4.0%
Lehrpersonen mit mehr Stunden haben eine höhere Bewertungsgewichtung.	1.7%
Es wird ein Konsens gesucht, wobei die Bewertung der Klassenlehrperson mehr Gewicht erhält.	1.1%
Je nach Aspekt unterschiedliche Gewichtung der Fachlehrpersonen	0.6%

Es wurde gezeigt, dass in über 95% der Fälle mehrere Lehrpersonen an der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz beteiligt sind. Es war demnach von Interesse, wie, sich die an der Bewertung beteiligten, Lehrpersonen auf das endgültige Prädikat für den Zwischenbericht einigten. Die Tabelle 6 zeigt die Häufigkeit der berichteten Varianten. Ein Konsensverfahren scheint die gängigste Praxis zu sein. Rund 53.1% der Lehrpersonen berichteten, dass die endgültige Prädikatvergabe per Konsens der involvierten Lehrpersonen entschieden wurde. Knapp 40% gaben an, in irgendeiner Form einen Mittelwert aus den Bewertungen der betei-

lichten Lehrpersonen zu berechnen. Eine alleinige Bewertung nur durch die Klassenlehrperson scheint selten zu sein (4.0%). Die übrigen Möglichkeiten, welche in der Tabelle 6 aufgeführt sind, fanden in der Schulpraxis wenig Verwendung.

In der Promotionsverordnung ist festgehalten, dass die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz grundsätzlich im Zwischenbericht erscheint. Bei bedeutenden Veränderungen oder wenn ein ausdrücklicher Wunsch seitens der Schülerinnen und Schülern bzw. der Eltern besteht, ist es möglich, auch für das Jahreszeugnis die Selbst- und Sozialkompetenzen zu beurteilen. Insgesamt 28.3% der Lehrpersonen (11 Lehrpersonen der Primar-, 16 der Real-, 15 der Sekundar- und 11 der Bezirksschule) berichteten, dass an ihrer Klasse die Beurteilung Selbst- und Sozialkompetenz auch als Beilage im Jahreszeugnis vorgenommen wurde. Mögliche Gründe für eine halbjährliche Beurteilung wurden im Fragebogen antizipiert, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Andere Gründe konnten von den Probanden ergänzt werden. Von den insgesamt 28.3% der Lehrpersonen, die die Selbst- und Sozialkompetenz auch im Jahreszeugnis bewerteten, berichteten 71.2% der Lehrpersonen, dies zu tun, damit die Entwicklung während des Schuljahres aufgezeigt werden kann. Auch berichteten 61.5% dieser Lehrpersonen, dass dadurch der Selbst- und Sozialkompetenz mehr Bedeutung beigemessen wird und 55.8% sind überzeugt, dass eine halbjährliche Rückmeldung zum Stand der Selbst- und Sozialkompetenzen zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beiträgt. Andere Gründe für eine häufigere Beurteilung erwähnten 22.4% dieser Lehrpersonen. Sechs Lehrpersonen berichteten von institutionellen Vorgaben der Schule oder der Schulleitung und drei Lehrpersonen gaben an, dass die Möglichkeit der Eltern, eine Beurteilung auch im Jahreszeugnis zu wünschen, an ihrer Schule bereits institutionalisiert sei, weshalb die Beurteilung nun auch im Jahreszeugnis erfolge. Zwei Lehrpersonen fügten an, dass in Zusammenhang mit der Berufswahl eine möglichst aktuelle Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen für die Schülerinnen und Schüler und die Berufsbildenden wichtig sei. Insgesamt 67.4% der befragten Lehrpersonen berichteten, die Selbst- und Sozialkompetenzen nur im Zwischenbericht zu beurteilen. Auch wussten 4.3% der befragten Lehrpersonen nicht, ob dem Jahreszeugnis eine Beilage zur Selbst- und Sozialkompetenz beigelegt wird.

In der Begründung der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Jahreszeugnis wurden signifikante Gruppenunterschiede festgestellt. Bezirksschullehrpersonen nannten die "Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch regelmässige Rückmeldungen" ($\chi^2=12.91$, $df=3$, $p \leq .01$) und die "Betonung der Selbst- und Sozialkompetenz" ($\chi^2=12.82$, $df=3$, $p \leq .01$) tendenziell seltener als Gründe für eine Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz als Beilage des Jahreszeugnisses als die Lehrpersonen der anderen Schulstufen.

Lehrpersonen mit viel Berufserfahrung (mehr als 20 Jahre) nannten den Grund "Förderung der Persönlichkeitsentwicklung durch regelmässige Rückmeldungen" ($\chi^2=6.27$, $df=2$, $p \leq .05$) seltener als statistisch erwartet. Die Lehrpersonen mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrung nannten ihn häufiger als erwartet.

4.2.4.4 Wünsche der Befragten nach Unterstützung bei der Bewertung

Im Folgenden werden Wünsche von Lehrpersonen genannt. Insgesamt 59 Lehrpersonen äusserten sich zu dieser Frage. Diese Wünsche repräsentieren Ideen, die gegebenenfalls auch nur von Einzelpersonen genannt worden sind und in Bezug auf die Häufigkeit nicht interpretiert werden.

Lehrpersonen wünschten sich präzisere Vorgaben vom Kanton bezüglich der Bewertungsskala zur Erhöhung der Objektivität. Es wurde der Wunsch nach einer Anleitung zur Verwendung der Skala im Zwischenbericht genannt: bei welchen Verhaltensweisen (gemessen nach Quantität oder Qualität?) sollen welche Ausprägungen der Skala angekreuzt werden? Zudem wurde gewünscht, dass die Norm der Skala definiert wird: Ist "gut" oder "sehr gut" die Norm,

von der bei allen Schülerinnen und Schülern ausgegangen wird? Weiter wurden sowohl weniger als auch mehr Abstufungen der Skala von Lehrpersonen gewünscht. Zudem wünschten sich Lehrpersonen eine schweizweit, kantonale oder schulintern einheitliche Skala.

Als weiteren Wunsch gaben Lehrpersonen Umsetzungshilfen für eine effiziente Bewertung an. Solche Hilfen wurden in Form von Instrumenten, Sammlungen praxisnaher Beispiele und Beurteilungsbögen für Lehrpersonen sowie für Schülerinnen und Schülern gewünscht. Eine weitere Unterstützung in der Umsetzung sahen Lehrpersonen in fundierten Einführungen durch Fachpersonen und internen Weiterbildungen.

Einige Lehrpersonen wünschten sich für die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen angepasste Rahmenbedingungen wie beispielsweise zusätzliche Zeitfenster für die Bewertung und deren Besprechung. Eine obligatorisch halbjährliche statt einer jährlichen Bewertung war ein weiterer Wunsch. Lehrpersonen wünschten sich zudem eine Vereinfachung der Beurteilung im Lehreroffice. Damit die Bewertung nicht eine subjektive Problematik zwischen einer Lehrperson und einer Schülerin oder einem Schüler widerspiegeln, wünschten sich Lehrpersonen eine Beurteilung durch alle Fachlehrpersonen. Ein weiterer Wunsch waren transparente Beurteilungsinstrumente sowohl für die Schülerinnen und Schülern als auch für die Eltern und die Öffentlichkeit, wie beispielsweise Berufsbildende. Einige Lehrpersonen gaben an, dass sie keine weitere Unterstützung benötigten, andere äusserten sich nicht zu dieser Frage.

4.2.5 Wahrgenommener Nutzen und Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz

Die Einstellung der Lehrpersonen zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz trägt möglicherweise zu einer gelungenen Durchführung der Beurteilung bei. Daher wurden die Lehrpersonen nach dem Nutzen und der Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz gefragt. Der Nutzen und die Belastung wurden durch mehrere Einzelitems auf einer Skala von 1 bis 6 gemessen und anschliessend faktorenanalytisch zu Faktoren zusammengefasst. Der wahrgenommene Nutzen der Lehrperson wurde über wahrgenommene Wichtigkeit des Themas, Bereicherung des Unterrichts, Begünstigung des Schulklimas, Auseinandersetzung mit dem Thema im Kollegium gemessen ($\alpha = .81$). Die wahrgenommene Belastung der Lehrperson wurde über zeitliche und emotionale Belastung sowie Konflikte mit Eltern gemessen ($\alpha = .67$).

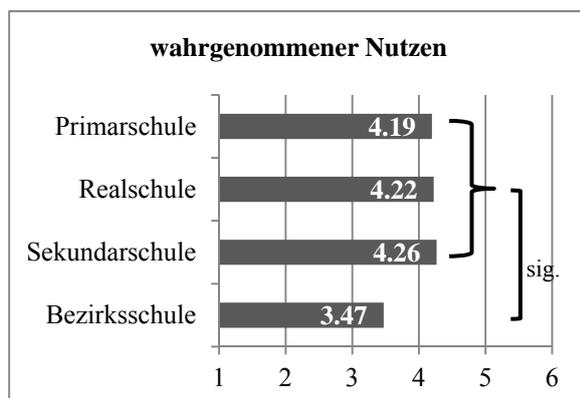


Abbildung 10: von der Lehrperson wahrgenommener Nutzen durch Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen ($N=183$, sig: $p \leq .05$, Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu)

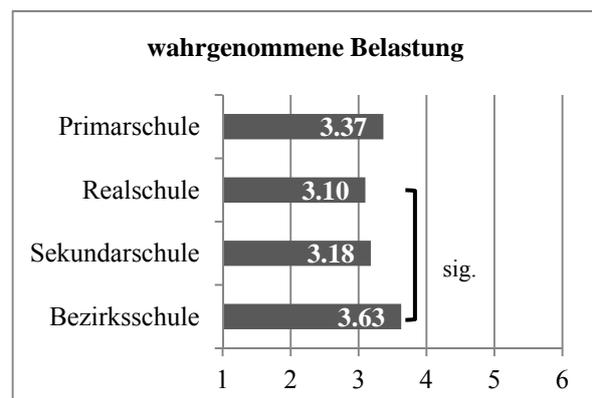


Abbildung 11: von der Lehrperson wahrgenommene eigene Belastung durch Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen ($N=179$, sig: $p \leq .05$, Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu)

Die Abbildungen 10 und 11 zeigen den wahrgenommenen Nutzen und die eingeschätzte eigene Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen. Die Mittelwerte für den wahrgenommenen Nutzen bewegen sich auf einer 6-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) zwischen 3.47 und 4.26.

Bezüglich dem wahrgenommenen Nutzen für die Lehrpersonen liessen sich mit Varianzanalysen signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Schulstufen ($F(3,179)=7,25$, $p \leq .001$) feststellen. Eine Testung nach Scheffé zeigte, dass die Bezirksschullehrpersonen den Nutzen, der für die Lehrpersonen durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz entsteht, signifikant tiefer einschätzten als die Lehrpersonen der übrigen Schulstufen (Prim, Real, Sek: $p \leq .01$). Bei der wahrgenommenen Belastung berichteten die Lehrpersonen Mittelwerte zwischen 3.10 und 3.63, was auf eine mittlere Belastung hinweist. Signifikante Gruppenunterschiede ($F(3,175)=3.16$, $p \leq .05$) konnten zwischen den Bezirks- und Realschullehrpersonen festgestellt werden ($p \leq .05$). Bezirksschullehrpersonen schätzten demnach die eigene Belastung durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz signifikant höher ein als Realschullehrpersonen. Sie unterschieden sich in ihrer Einschätzung jedoch nicht signifikant von Primar- und Sekundarschullehrpersonen. Es fällt auf, dass Bezirksschullehrpersonen im Vergleich zu den übrigen Schulstufen den Nutzen am tiefsten und die Belastung eher höher (wenn auch nicht immer signifikant höher) einschätzten. Die höher wahrgenommene Belastung könnte möglicherweise damit erklärt werden, dass in der Bezirksschule - vermutlich aufgrund des Fachlehrersystems - tendenziell mehr Lehrpersonen an der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz beteiligt sind, sodass eine einzelne Lehrperson mehr Bewertungen abgeben und sich mit mehr Kolleginnen und Kollegen koordinieren muss. Dadurch ist der zeitliche Aufwand der Beurteilung erhöht.

Die Belastung oder auch der Nutzen für die Schülerinnen und Schüler und die Eltern wurde durch die Lehrpersonen auf einer Skala von 1 bis 6 (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) eingeschätzt (Abbildung 12).

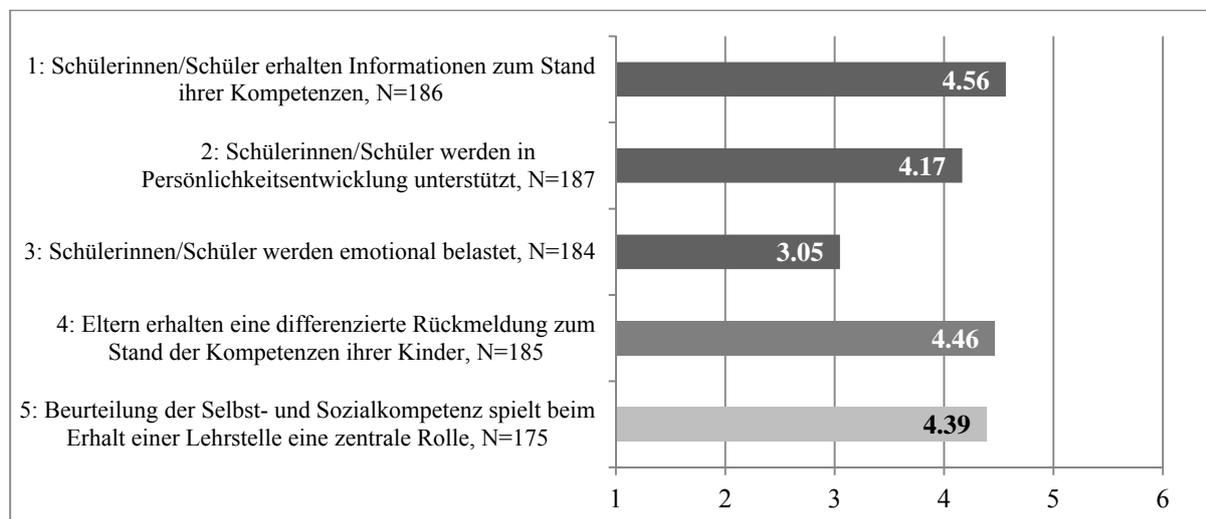


Abbildung 12: Von LP berichtete Belastung und Nutzen für die Schülerinnen und Schüler und Eltern durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz (Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu)

Die Ergebnisse basieren auf Angaben der Lehrpersonen und es bleibt unklar, ob die Schülerinnen und Schüler oder die Eltern die Items ähnlich einschätzen würden. Die emotionale Belastung für die Schülerinnen und Schüler wurde als eine mittlere Belastung eingeschätzt ($M=$

3.05). Die Lehrpersonen berichteten für das Item "Schülerinnen und Schüler erhalten Informationen zum Stand ihrer Kompetenzen" einen Mittelwert von 4.56. Ähnlich hoch schätzten sie auch den Nutzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ein (M= 4.17). Für das Finden einer Lehrstelle erachten die Lehrpersonen die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen als eher wichtig (M= 4.39). Weiter gaben die Lehrpersonen an, die Eltern würden durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen eine differenzierte Rückmeldung über den Stand der Kompetenzen ihrer Kinder erhalten (M= 4.46).

Signifikante Gruppenunterschiede konnten durch Varianzanalysen bei fast allen Items (Ausnahme Item 3) festgestellt werden. Item 1 ($F(3,166)=6.03$, $p \leq .001$) und Item 2 ($F(3,166)=4.11$, $p \leq .01$) bewerteten die Sekundarschullehrpersonen, getestet nach Scheffé, signifikant höher als die Lehrpersonen der Bezirksschule (1: $p \leq .001$, 2: $p \leq .01$). Die Lehrpersonen der Bezirksschule schätzen das Item 4 ($F(3,180)=7.64$, $p \leq .001$) signifikant tiefer ein als die übrigen Schulstufen (Prim: $p \leq .01$, Real: $p \leq .001$, Sek: $p \leq .01$). Weiter wurde das Item 5 ($F(3,166)=3.34$, $p \leq .05$) von Lehrpersonen der Realschule signifikant höher eingeschätzt als von Bezirksschullehrpersonen ($p \leq .05$). Insgesamt berichteten die Lehrpersonen der Bezirksschule in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler und die Eltern einen eher geringeren Nutzen aus der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen, auch wenn sie sich in ihrer Einschätzung je nach Item nicht von allen anderen Schulstufen signifikant unterschieden. Die emotionale Belastung der Schülerinnen und Schüler scheint in allen Schulstufen ähnlich wahrgenommen zu werden.

4.2.6 Absenzen

Die Thematik um die Absenzen wurde in den Fragebogen aufgenommen, um die Einstellung der Lehrpersonen zu den entschuldigten und unentschuldigten Absenzen zu erfahren.

Auf einer 6-stufigen Skala (1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu) bewerteten die befragten Lehrpersonen ihren Wunsch, dass entschuldigte bzw. unentschuldigte Absenzen im Zwischenbericht/Zeugnis wieder aufgenommen werden. Ob entschuldigte Absenzen wieder im Zeugnis ausgewiesen werden sollen, schätzten die Lehrpersonen mit einem Mittelwert von 3.41, d.h. ambivalent zwischen "trifft eher nicht zu" und "trifft eher zu" liegend, ein. In Bezug auf die unentschuldigte Absenzen besteht hingegen ein Trend. Mit einem Mittelwert von 4.46, d.h. zwischen "trifft eher zu" und "trifft zu", berichteten die Lehrpersonen, dass unentschuldigte Absenzen wieder im Zeugnis angegeben werden sollen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass die befragten Lehrpersonen mit der aktuellen Praxis zur Angabe der Absenzen nur teilweise zufrieden sind. Bei der Ausweisung der unentschuldigten Absenzen scheint ein Änderungswunsch vorhanden zu sein, in Bezug auf die entschuldigten Absenzen gehen die Meinungen auseinander. Zwischen der Zugehörigkeit zu einer Schulstufe und dem Wunsch der Wiederaufnahme der entschuldigten Absenzen konnte ein signifikanter Zusammenhang ($\chi^2=36.20$, $df=15$, $p \leq .01$) nachgewiesen werden. Primar- und Bezirksschullehrpersonen wählten häufiger als erwartet die Kategorie "trifft überhaupt nicht zu". Die Real- und Sekundarschule wählte diese Kategorie weniger häufig als erwartet. Dies deutet darauf hin, dass die Primar- und Bezirksschullehrpersonen die Ausweisung der entschuldigten Absenzen kritischer betrachten als die Real- und Sekundarschullehrpersonen. Gemessen wurde auch ein Zusammenhang zwischen der Schulstufe und dem Wunsch der Ausweisung von unentschuldigten Absenzen: Die Lehrpersonen der Primarschule wählten weniger häufig als erwartet die Kategorie "trifft voll und ganz zu". Die Realschullehrpersonen wählten diese Kategorie häufiger als erwartet ($\chi^2=27.69$, $df=15$, $p \leq .05$). Es scheint, als dass insbesondere Realschullehrpersonen den Wunsch nach Wiederaufnahme der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis äusserten.

4.2.7 Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit von Bewertungssituationen und anderen Konzepten

Die vorangehenden Kapitel beschreiben Facetten der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau. Ziel dieses Kapitels ist, mögliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Facetten der Beurteilung zu beschreiben, was zu einem vertieften Verständnis der Beurteilungspraxis der Selbst- und Sozialkompetenzen beitragen soll. In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Beurteilung wurde erläutert, dass Bewertungssituationen im Schulalltag systematisch geschaffen, aber auch zufällig entstehen können. Die durchgeführte Befragung bestätigte, dass beide Möglichkeiten im Schulalltag im Zusammenhang mit der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz praktiziert werden. Lehrpersonen berichteten, dass sie mit unterschiedlicher Häufigkeit sowohl in geplanten als auch in zufällig auftretenden Situationen die Selbst- und Sozialkompetenz bewerten. Können zwischen der Häufigkeit der durchgeführten Bewertungen in verschiedenen Situationen und beispielsweise der Art der Förderung, Dokumentation oder auch Rückmeldungen Zusammenhänge gemessen werden? Die Ergebnisse der im Folgenden dargestellten Korrelationen liefern Antworten auf diese Fragen.

Tabelle 7: Spearman-Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Bewertungssituationen

	1 Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen mit Ankündigung	2 Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen ohne Ankündigung	3 Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Unterricht	4 Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Pausenzeit
Mittelwert / Standardabweichung	2.22 / 1.36	3.07 / 2.03	4.79 / 2.28	3.48 / 2.31
2	.20**	1		
3	.14	.43**	1	
4	.20**	.19*	.62**	1

*: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.05$ signifikant (zweiseitig), **: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.01$ signifikant (zweiseitig). Skala 1: nie bis 8: täglich

Die Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse von Spearman-Korrelationen. Die Korrelation beschreibt, wie stark zwei Variablen miteinander zusammenhängen. Die Mittelwerte zeigen, dass geplante Bewertungen mit Ankündigung im Durchschnitt etwa 1-2 Mal pro Semester ($M = 2.22$) durchgeführt werden, dass in zufälligen Situationen vergleichsweise häufiger bewertet wird, in Situationen im Unterricht nämlich beinahe 2-3 Mal pro Monat ($M = 4.79$) sowie in Situationen während der Pausenzeit zwischen 5 Mal pro Semester bis 1 Mal im Monat ($M = 3.48$). Die Korrelationen weisen darauf hin, dass Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Arten der Bewertungssituationen bestehen. Die Zusammenhänge liegen im Bereich $.14 < r < .62$. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse aus der Tabelle erläutert: Je häufiger eine Lehrperson zufällig während des Unterrichts bewertet, desto häufiger bewertet sie auch in der Pause ($r = .62$). Die Häufigkeit einer geplanten Bewertung mit Ankündigung hängt aber nicht signifikant mit der Häufigkeit der zufälligen Bewertung während des Unterrichts zusammen. Die Häufigkeit der Bewertung in geplanten Situationen ohne Ankündigung korreliert aber mit der Häufigkeit der Bewertung in zufälligen Situationen im Unterricht ($r = .43$). Es zeigt sich, dass Lehrpersonen auf verschiedene Arten entweder eher häufiger oder aber seltener bewerten. Es gibt aber keine Profile oder Typen, wonach Lehrpersonen ausschliesslich in

geplanten Situationen oder nur in zufälligen Situationen die Selbst- und Sozialkompetenzen bewerten.

Die Ergebnisse im Kapitel 4.2.4.1 zeigen, dass nach Bewertungssituationen häufig Rückmeldungen gegeben werden. Die Rückmeldungen erfolgen sowohl schriftlich als auch mündlich. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der verschiedenen Bewertungssituationen und der Art der Rückmeldung besteht.

In Tabelle 8 sind die Spearman-Korrelationen zwischen den Rückmeldungsarten und den Häufigkeiten der Bewertungssituationen dargestellt. Die Mittelwerte deuten darauf hin, dass Rückmeldungen sowohl in geplanten als auch in zufälligen Bewertungssituationen häufiger mündlich als schriftlich erfolgen (geplant: $t(153)=9.27$, $p \leq .001$; zufällig: $t(154)=17.05$, $p \leq .001$). Die Korrelationen weisen darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen der Art der Rückmeldung in geplanten Bewertungssituationen und der Häufigkeit von geplanten Bewertungssituationen besteht. Die Zusammenhänge liegen im Bereich $.11 < r < .43$. Je häufiger Lehrpersonen geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung schaffen, umso häufiger geben sie in solchen Situationen eine schriftliche Rückmeldung ($r=.43$) und auch mündlichen Rückmeldung ($r=.40$).

Tabelle 8: Spearman-Korrelationen zwischen Art der Rückmeldungen und Art der Bewertungssituationen

		Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen mit Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen ohne Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Unterricht	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Pausenzeit
Mittelwert / Standardabweichung		2.22 / 1.36	3.07 / 2.03	4.79 / 2.28	3.48 / 2.31
schriftliche Rückmeldung nach geplanten Bewertungssituationen	2.92/ 1.64	.43**	.11		
mündliche Rückmeldung nach geplanten Bewertungssituationen	4.00/ 1.51	.40**	.15*		
schriftliche Rückmeldung nach zufälligen Bewertungssituationen	2.57/ 1.33			.02	.18*
mündliche Rückmeldung nach zufälligen Bewertungssituationen	4.71/ 1.01			.32**	.23**

*: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.05$ signifikant (zweiseitig), **: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.01$ signifikant (zweiseitig). Skala 1: nie, 6: immer

Auch wurde ein Zusammenhang zwischen der Art der Rückmeldung und der Häufigkeit von zufälligen Bewertungssituationen geprüft. Die Zusammenhänge sind mehrheitlich signifikant und liegen im Bereich $.02 < r < .32$. Die Korrelationen zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Häufigkeit von zufälligen Bewertungssituationen und der Art der Rückmeldung in zufälligen Situationen besteht. Je häufiger Lehrpersonen in zufälligen Situationen bewerten, umso häufiger geben sie auch eine mündliche Rückmeldung (Unterricht: $r=.32$, Pause: $r=.23$). Diese Ergebnisse deuten ansatzweise auf einen Trend in der Art der Rückmeldungen hin. Grundsätzlich erfolgen Rückmeldungen nach Bewertungen häufiger mündlich als schriftlich. Insbesondere in zufällig entstandenen Bewertungssituationen sind mündliche Rückmeldungen verbreitet. Zwischen geplanten Bewertungssituationen mit Ankündigung und der Art der Rückmeldung konnten praktisch gleich starke Effekte nachgewie-

sen werden. Dies deutet darauf hin, dass geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung schriftlich und mündlich rückgemeldet werden.

Lehrpersonen berichteten, Förderphasen für Selbst- und Sozialkompetenz zu schaffen (Tabelle 4 im Kapitel 4.2.3.1). Um Korrelationen zwischen der Art der Förderung und der Häufigkeit der Bewertungssituationen berechnen zu können, wurde aus den einzelnen Items der Fördermassnahmen eine neue Variable gebildet, ein Summenwert über alle Fördermassnahmen. Diese Variable indiziert die Methodenvielfalt der praktizierten Fördermassnahmen.

Die Methodenvielfalt weist signifikante Zusammenhänge mit allen Arten der Bewertungssituationen auf (Tabelle 9). Die Korrelationskoeffizienten liegen im Bereich $.15 < r < .32$. Je vielfältiger die Förderung im Unterricht geschieht, umso häufiger wird in den vier verschiedenen Situationen bewertet. Lehrpersonen, die viele verschiedene Fördermethoden in den Unterricht integrieren, beurteilen die Selbst- und Sozialkompetenzen häufiger. Ein positiver Zusammenhang kann auch zwischen der Häufigkeit von Bewertungen und der Häufigkeit der Rückmeldung nach einer Förderphase berechnet werden ($.13 < r < .30$). Kein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der Häufigkeit der Bewertung in geplanten Situationen ohne Ankündigung und der Häufigkeit der Rückmeldungen nach Förderphasen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass eine grosse Vielfalt von Fördermethoden mit einer grossen Häufigkeit von Bewertungen in allen vier Bewertungssituationen einhergeht. Rückmeldungen werden häufig nach geplanten Bewertungssituationen mit Ankündigung und nach zufälligen Beurteilungssituationen gegeben.

Tabelle 9: Spearman-Korrelationen zwischen der Häufigkeit der Bewertungssituationen und der Förderung

		Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen mit Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen ohne Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Unterricht	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Pausenzeit
Mittelwert / Standardabweichung		2.22 / 1.36	3.07 / 2.03	4.79 / 2.28	3.48 / 2.31
Methodenvielfalt in der Förderung	6.35/ 2.02	.15*	.21**	.32**	.21**
Häufigkeit der Rückmeldungen nach Förderung	3.66/ 1.07	.30**	.13	.21**	.24**

*: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.05$ signifikant (zweiseitig), **: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.01$ signifikant (zweiseitig). Skala Methodenvielfalt 1-10, 1: 1 Fördermassnahme, 10: 10 Fördermassnahmen; Skala Rückmeldung nach Förderung 1: nie, 6: immer

Ausgehend von der Annahme, dass geplante Bewertungen eine grössere Systematik aufweisen als zufällige Bewertungssituationen, könnten die Ergebnisse zur Dokumentation der Bewertungen vermutet lassen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der Dokumentation und der Häufigkeit der unterschiedlichen Bewertungssituationen besteht. Eine geplante Bewertung könnte eher mit einer systematischen Dokumentation, die auf Indikatoren basiert, zusammenhängen. Die Berechnung der Korrelationen nach Spearman zeigte jedoch keine signifikanten Zusammenhänge zwischen diesen Variablen. Dies bedeutet, dass die Art der Dokumentation und die Häufigkeit der Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenz in den verschiedenen Situationen nicht zusammenhängen.

Die Ergebnisse in Kapitel 4.2.5 zeigten, dass der Nutzen, der für die Lehrperson durch die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz entsteht, mit einem Mittelwert von 4.04 als eher positiv einzuschätzen wird. Die wahrgenommene Belastung wird mit einem Mittelwert von

3.32 ambivalent wahrgenommen. Es stellt sich hier die Frage, ob der wahrgenommene Nutzen und die berichtete Belastung mit der Häufigkeit der durchgeführten Bewertungen in verschiedenen Situationen zusammen hängen? Mit Pearson-Korrelationen konnten Zusammenhänge zwischen der Art der Bewertungssituation und dem Nutzen nachgewiesen werden (Tabelle 10). Je häufiger die Selbst- und Sozialkompetenzen in geplanten Situationen mit Ankündigung und in zufälligen Situationen bewertet werden, umso höher wird auch der Nutzen für die Lehrperson eingeschätzt. In Bezug auf die wahrgenommene Belastung zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge mit der Häufigkeit der durchgeführten Bewertungen in den verschiedenen Situationen.

Tabelle 10: Pearson-Korrelationen zwischen den Faktoren wahrgenommener Nutzen und wahrgenommene eigene Belastung mit der Häufigkeit der Bewertungssituationen

		Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen mit Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für geplante Situationen ohne Ankündigung	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Unterricht	Häufigkeit der Bewertung für zufällige Situationen Pausenzeit
Mittelwert / Standardabweichung		2.22 / 1.36	3.07 / 2.03	4.79 / 2.28	3.48 / 2.31
Nützlichkeit LP: Faktor Nutzen. Items 1, 2 und 3	4.04/ 1.00	.31**	.06	.15*	.15*
Nützlichkeit LP: Faktor Belastung. Items 5, 6 und 7	3.32/ 0.89	-.12	.06	.01	-.04

*: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.05$ signifikant (zweiseitig), **: Korrelation ist auf Niveau $p < 0.01$ signifikant (zweiseitig). Skala 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz

4.2.8 Anliegen und kritische Punkte

Im folgenden Abschnitt werden allgemeine Kritikpunkte und Anliegen der Lehrpersonen beschrieben, die bisher im Bericht noch nicht erwähnt worden sind. Anliegen oder kritische Äusserungen konnten bei den mehreren offenen Fragen angebracht werden. Es ist deshalb möglich, dass Lehrpersonen an mehreren Stellen Ähnliches rückmeldeten oder mehrere kritische Punkte erwähnten. Aus diesem Grund ist es nicht möglich, die konkrete Anzahl an kritischen Rückmeldungen oder an Lehrpersonen mit Anliegen oder kritischen Rückmeldungen zu nennen. Der Abschnitt fasst die von Lehrpersonen genannten Punkte, unabhängig von deren Häufigkeit, zusammen. Die Reihenfolge der genannten Punkte steht zudem nicht mit deren Häufigkeit oder einer Priorisierung in Zusammenhang.

- Die Lehrpersonen würdigen positiv, dass durch die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen den überfachlichen Kompetenzen mehr Beachtung geschenkt wird.
- Die Bewertung auf Unterstufenniveau wird von Lehrpersonen kritisiert. Als Grund wird u.a. genannt, die Schülerinnen und Schüler hätten auf dieser Schulstufe noch wenig Gelegenheit gehabt, sich zu entwickeln. Deshalb wurde gewünscht, dass die Bewertung erst durchgeführt wird, wenn die Lehrperson die Klasse bereits kennt und sich die Schülerinnen und Schüler entwickeln konnten.
- Einen weiteren Kritikpunkt bildet die notwendige Rekursfähigkeit der Bewertungen und mögliche Konflikte mit Eltern, aufgrund derer sich Lehrpersonen nicht trauen würden, ehrlich zu bewerten.

- Das unausgewogene Verhältnis von Aufwand und Ertrag bei der Bewertung wurde von Lehrpersonen in einem weiteren Punkt kritisiert.
- Weiter wurde die Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenzen als solches hinterfragt. Sie wird nach Aussagen von gewissen Lehrpersonen als Eingriff in die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schülern wahrgenommen oder sei eine zu komplexe Angelegenheit, als dass sie den Schülerinnen und Schülern gerecht werden könnte.
- Ein formuliertes Anliegen von Lehrpersonen bezog sich auf eine stärkenorientiertere Beurteilung im Zeugnis in Form von ausformulierten Sätzen. Einige Lehrpersonen wünschten sich, dass die Auswirkungen der Bewertungen auf die Lehrstellensuche stärker berücksichtigt würden. Andere wiederum wünschten sich eine grössere Anerkennung durch die Abnehmenden.

4.3 Zusammenfassung

Die hohe Rücklaufquote deutet darauf hin, dass das Thema der Selbst- und Sozialkompetenzen bei Lehrpersonen aller Schulstufen auf Interesse stiess. Mehr Lehrpersonen als erwartet konnten für die Umfrage gewonnen werden. Offenbar wollten viele Lehrpersonen die Gelegenheit nutzen und ihre Beurteilungspraxis und vermutlich auch ihre Anregungen mitzuteilen. Der Fragebogen bot durch offene Fragen mehrere Gelegenheiten Anregungen, Wünsche oder auch Kritiken anzubringen. Von diesem Angebot wurde Gebrauch gemacht.

Die Befragung der Lehrpersonen zeigt deutlich, dass sich die Schulen und Lehrpersonen der Thematik um die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler angenommen haben und diese mehrheitlich gemäss den kantonalen Vorgaben umsetzen. Dies bestätigen diverse Ergebnisse aus der Umfrage: 85.9% der Lehrpersonen berichteten, für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen Indikatoren zu verwenden, Förderphasen sowie bewusst geplante Bewertungssituationen zu schaffen. Auch werden die Bewertungen mehrheitlich in irgendeiner Form dokumentiert.

Gewisse Aspekte, welche die Selbst- und Sozialkompetenz beschreiben, werden von den verschiedenen Schulstufen als unterschiedlich passend bewertet. Einerseits hängen die kritischen Bewertungen mit den unterschiedlichen Anforderungen in den Schulstufen zusammen, andererseits wird die Messbarkeit einzelner Aspekte oder auch die Anzahl der Aspekte kritisiert. Der Wunsch nach erprobten Indikatoren für die Aspekte wurde auch geäussert. Die Einschätzungen der Lehrpersonen aus den unterschiedlichen Schulstufen lassen sich stark vereinfacht wie folgt zusammenfassen: Lehrpersonen der Primarschule beurteilen die Aspekte tendenziell eher als passend, Lehrpersonen der Bezirksschule eher als weniger passend für die Abbildung der Selbst- bzw. Sozialkompetenzen. Mögliche Gründe dafür könnten eine stärker ausgeprägte Personenorientierung in der Primarschule und eine stärkere fachliche Orientierung in der Bezirksschule sein. Lehrpersonen der Real- und Sekundarschule unterschieden sich in ihrer Einschätzung in keinem Aspekt signifikant voneinander. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen deuten auch darauf hin, dass kein einheitliches Verständnis von Selbst- und auch Sozialkompetenz existiert. Die Sozialkompetenz scheint durch die vorgegebenen Aspekte besser abgebildet zu werden als die Selbstkompetenz. Bei der Selbstkompetenz existiert eine eher grosse Varianz in der Einschätzung der Aspekte. Auch wurden viele und vielfältige fehlende Aspekte der Selbstkompetenz aufgezählt. Das Konzept der Selbstkompetenz ist demnach offenbar weniger klar als das der Sozialkompetenz.

Die Schulen und Lehrpersonen sind in der Handhabung der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz relativ frei, da nur wenige strukturelle Vorgaben existieren. Die grosse Freiheit in den Umsetzungsmöglichkeiten trägt dazu bei, dass die Ergebnisse auf eine grosse Varianz in der Beurteilungspraxis hinweisen. Es bleibt allerdings unklar, wie lernzielorientiert und systematisch beispielsweise die Förderphasen oder auch die Rückmeldungen auf Förderein-

heiten gestaltet sind. Die Angaben der Lehrpersonen deuten darauf hin, dass ein eher enges Verständnis von Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz vorliegt. Gezielte Übungen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz werden einerseits selten praktiziert, andererseits aber auch als Wunsch zur Unterstützung geäußert. Offenbar fördert vielfältiger, wer auch häufiger bewertet.

Der Grossteil der befragten Lehrpersonen praktiziert verschiedene Formen der Bewertung, d.h. sie bewerten die Selbst- und Sozialkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler in geplanten Situationen mit oder ohne Ankündigungen sowie auch in zufällig entstandenen Situationen im Unterricht und während der Pausenzeit. Den Schülerinnen und Schülern auf ihre Bewertung eine Rückmeldung zu geben, scheint gängig zu sein. Die Rückmeldungen erfolgen häufig mündlich. Es scheint aber selten systematische Rückmeldung, weder in mündlicher noch in schriftlicher Form zu geben. Die Ergebnisse zeigen, dass Bewertungen in der Regel dokumentiert werden bevor die definitive Prädikatvergabe erfolgt. Die Dokumentationen scheinen jedoch auch wenig Systematik aufzuweisen, da sie häufig auf Verhaltensbeobachtungen basieren. Es ist nach wie vor unklar und bedarf weiterer gezielter Befragungen, wie die Prädikate im Zwischenzeugnis ausgehend von den Dokumentationen vergeben werden.

Gegenüber der Thematik der Wiedereinführung der Absenzen im Zeugnis sind die Lehrpersonen ambivalent bzw. positiv eingestellt. In Bezug auf die entschuldigten Absenzen zeichnet sich keine Präferenz ab, hinsichtlich des Ausweisens der unentschuldigten Absenzen zeigen sie sich positiv eingestellt. Einige erwähnten unter den fehlenden Aspekten gar die Absenzen. Aktuell sollen die Absenzen unter dem Aspekt "erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht" berücksichtigt werden. Dies scheint für die Lehrpersonen nicht genügend Transparenz zu schaffen.

Mehrere Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Lehrpersonen der Bezirksschule die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz tendenziell etwas anders wahrnehmen als die Lehrpersonen der anderen Schulstufen. Auf mögliche Gründe wurde an den entsprechenden Stellen bereits eingegangen. An dieser Stelle soll jedoch noch einmal erwähnt werden, dass sich die Bezirksschule mit dem Fachlehrersystem strukturell und organisatorisch von den übrigen Schulstufen unterscheidet.

Geäußerte Kritiken oder auch Wünsche sind sehr vielfältig, was vermutlich durch die grossen Freiheiten in der Umsetzung und die geringen strukturellen Vorgaben, zu erklären ist. Die Anliegen und Kritikpunkte sind teilweise entgegengesetzt oder gar widersprüchlich. Ein Beispiel dafür ist einerseits der Wunsch nach einer grösseren Ausdifferenzierung der Aspekte, und andererseits der Wunsch nach einer Reduzierung der Aspekte. Die einen wünschen sich stärkere Vorgaben, andere kritisieren es grundsätzlich, Menschen anhand weniger Kriterien auf einer Skala bewerten zu müssen.

5 Befragung Berufsbildende

Im Kanton Aargau wurde ein Postulat zur Einführung der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis eingereicht, weil diese als Information im Zeugnis als wichtig erachtet wurden. Generell zeigten Studien, dass überfachliche Kompetenzen wichtige Kriterien bei der Vergabe von Lehrstellen darstellen (Stalder & Stricker, 2009; Neuenschwander & Wismer, 2010; Imdorf, 2014). Daher interessierte die Frage, wie die Bewertungen der Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht von den Berufsbildnerinnen und Berufsbildner im Lehrstellenmarkt genutzt wird.

Mit dem Erhalt eines Bewerbungsdossiers von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I für eine Lehrstelle kommen Berufsbildende in Kontakt mit dem Zwischenzeugnis und somit auch mit der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz. Das Forschungsdesign sah vor,

die Sicht der Abnehmerinnen und Abnehmer im Übergang zu erfassen. Dafür wurden 20 kurze, standardisierte Telefoninterviews mit Berufsbildenden aus marktwirtschaftlichen Betrieben im Kanton Aargau durchgeführt.

5.1 Methode

Für die Stichprobenziehung wurde ein geschichtetes Auswahlverfahren angewendet. Aufgrund fehlender finanzieller Ressourcen wurde keine repräsentative Stichprobe angestrebt, sondern Ziel war, eine möglichst vielfältige Stichprobe zu erhalten, dank derer unterschiedlichste Positionen kennengelernt werden können. Ein erstes Kriterium war die Angebots-Nachfrage-Situation. Je zehn der befragten Berufsbildenden sollten aus Betrieben stammen, in denen das Lehrstellenangebot die Nachfrage übersteigt oder in welchen mehr Lehrstellen nachgefragt als angeboten werden. Die Zugehörigkeit zur Gruppe wurde über den prozentualen Anteil an besetzten Ausbildungsplätzen definiert. Die festgelegten Grenzen schliessen die oberen und unteren 30% bzw. 40% der besetzten Berufsausbildungen ein.¹ Für die Ziehung der Stichprobe wurde die aktuellste Liste des Lehrstellennachweises LENA², welche die Situation im Januar 2015 abbildete, verwendet. Berufsausbildungen mit weniger als zehn angebotenen Lehrstellen im Kanton wurden zur Sicherstellung einer aussagekräftigen Stichprobe nicht berücksichtigt. Die Berufsausbildungen mit mehr als 10 Ausbildungsplätzen wurden anschliessend in die zwei Gruppen mit Lehrstellen-Nachfrage- und Angebotsüberschuss geteilt. Aus den Gruppen wurden zufällig je zehn Berufsausbildungen aus jeweils verschiedenen Berufsfeldern ausgewählt. In Tabelle 11 sind die für die Stichprobe gezogenen Berufsausbildungen der beiden Gruppen aufgelistet.

Tabelle 11: In der Stichprobe vorhandene Ausbildungsberufe nach Lehrstellen-Nachfrage- und Angebotsüberschuss

	Gruppe 1: Nachfrageüberschuss	Gruppe 2: Angebotsüberschuss
	70% - 100% besetzte Lehrstellen	0% - 40% besetzte Lehrstellen
Ausbildungsberufe	<ul style="list-style-type: none"> • Landwirt/in • Bäcker-Konditor-Confiseur/in • Schreiner/in (Möbel, Innenausbau) • Automatiker/in • Laborant/in • Zeichner/in (Architektur) • Kaufmann/Kauffrau (Dienstleistung und Administration) • Informatiker/in (Systemtechnik) • Fachmann/Fachfrau Gesundheit • Fachmann/Fachfrau Betreuung (Fachrichtung Kinderbetreuung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gärtner/in (Zierpflanzen) • Fachmann/Fachfrau Hauswirtschaft • Elektroinstallateur/in • Fachmann/Fachfrau Betriebsunterhalt (Hausdienst) • Strassentransportfachmann/-fachfrau • Metallbauer/in • Gebäudetechnikplaner/in Heizung • Detailhandelsfachmann/-fachfrau (Bewirtschaftung Branche Nahrung- und Genussmittel) • Logistiker/in • Augenoptiker/in

¹ Es hat sich gezeigt, dass zum Zeitpunkt der Stichprobenziehung 29 Berufsausbildungen zu mindestens 70%, jedoch nur 9 Berufsausbildungen zu maximal 30% besetzt waren. Um dem Anspruch gerecht zu werden, jeweils 10 Berufsbildende aus beiden Gruppen zu befragen, wurde für die Gruppe 2 der Anteil der besetzten Lehrstellen von 30% auf 40% angehoben. Somit vergrösserte sich die Anzahl Berufsausbildungen in Gruppe 2 für die Stichprobenziehung.

² Der Kanton Aargau unterhält den Lehrstellennachweis LENA, eine kantonale Online-Stellenbörse für Berufsausbildungen und Schnupperlehrstellen. Ausbildungsbetriebe können auf dieser Plattform offene Berufsausbildungsplätze aufschalten (<https://www.ag.ch/lena/>).

Nachdem die Berufsausbildungen ausgewählt worden waren, wurden Berufsbildende aus entsprechenden Betrieben im Kanton Aargau für ein Telefoninterview angefragt. Bei der Auswahl der Berufsbildenden wurde ein ausgewogenes Verhältnis von Berufsbildenden aus Klein- und Grossbetrieben berücksichtigt (Kleinbetriebe: bis 49 Vollzeitstellen, Grossbetriebe: 250 und mehr Vollzeitstellen; gemäss Bundesamt für Statistik, 2012). Die Telefoninterviews wurden im Zeitraum von Februar bis April 2015 durchgeführt.

Im Rahmen der halbstrukturierten Leitfadeninterviews wurde erfragt, auf welche Bereiche (Motivations- oder Bewerbungsschreiben, schulische Leistungen, Angaben zur Selbstkompetenz, Angaben zur Sozialkompetenz, Schnupperlehre, Bewerbungsgespräch) die Berufsbildenden bei der Lehrstellenvergabe achten. Dabei wurde vertieft auf die Gründe eingegangen, die dazu führen, dass die Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz im Zwischenbericht bei der Lehrstellenvergabe beachtet bzw. nicht beachtet werden. Anschliessend wurden die Berufsbildenden gefragt, wie gut die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Zwischenbericht mit ihrer Einschätzung der Lernenden übereinstimmen. Schliesslich wurde nach allgemeinen Wünschen für zusätzliche Angaben im Zeugnis und nach dem Bedürfnis, entschuldigte und unentschuldigte Absenzen im Zeugnis ausgewiesen zu sehen, gefragt. Die Interviews wurden transkribiert und mithilfe des Programms Maxqda inhaltsanalysiert. Dabei wurden die Transkripte anhand eines am Interviewleitfaden entwickelten Kategoriensystems codiert.

Die Ergebnisse aus den Interviews mit 20 Berufsbildenden zeigen, wie die Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz im Zwischenzeugnis von den Abnehmerinnen und Abnehmern bei der Rekrutierung von Lernenden verwendet werden. Die Aussagen sind nicht repräsentativ, sondern geben einen Einblick in mögliche Erfahrungen und Praktiken von Berufsbildenden im Kanton Aargau.

5.2 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den Interviews mit den Berufsbildenden dargestellt. Es wird jeweils die gesamte Bandbreite an Antworten aufgezeigt, um die Meinungen und Erfahrungen der befragten Berufsbildenden in ihrer Gesamtheit und Vielfalt abzubilden.

In einem ersten Schritt werden vier ausgewählte Bereiche (Zeugnisangaben zur Selbstkompetenz, Zeugnisangaben zur Sozialkompetenz, Schnupperlehre und schulische Leistungen), auf die die Berufsbildenden bei der Selektion von Lernenden insbesondere achten, dargestellt und Eingrenzungen aufgezeigt. Es zeigt sich, dass - wie es bei jedem Rekrutierungsprozess in der Berufswelt üblich ist - nicht ein einzelnes Element ausschlaggebend ist, sondern die Person in ihrer Gesamtheit beurteilt wird. In einem zweiten Schritt wird darauf eingegangen, wie valide die Bewertungen zur Selbst- und Sozialkompetenz von den Lehrpersonen vonseiten der Berufsbildenden eingeschätzt werden. Anschliessend wird die Sichtweise der Berufsbildenden auf das Nicht-Ausweisen der Absenzen im Zeugnis aufgezeigt.

5.2.1 Relevanz der Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz im Zwischenbericht bei der Rekrutierung von Lernenden

In den Interviewaussagen der Berufsbildenden zeigt sich, dass die Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz bei der Rekrutierung von Lernenden mehrheitlich berücksichtigt werden.

5.2.1.1 Selbstkompetenz

Eine hohe Selbstkompetenz bei den zukünftigen Lernenden wird von den meisten Berufsbildenden prinzipiell als sehr wichtig eingeschätzt. Daher wird den Angaben zur Selbstkompetenz im Zwischenbericht durchaus hohe Bedeutung beigemessen. Dabei wird deutlich, dass

die unterschiedlichen Aspekte der Selbstkompetenz, die im Zwischenbericht aufgelistet sind, von den Berufsbildenden unterschiedlich gewichtet werden. Besonders bedeutsam für die Berufswelt scheinen Arbeitstugenden wie "Selbstständigkeit", "Zuverlässigkeit" und "Zielorientierung" zu sein, die ihrer Meinung nach in bestimmten Aspekten der Selbstkompetenz gemessen werden. Je nach Anforderungen, die die konkreten Berufe mit sich bringen, wird der eine oder Aspekte stärker gewichtet. Berufsbildner 4 erklärt:

"Und da gibt es Sachen, die ich jetzt nicht so hoch gewichte, also bei den Jungs zum Beispiel "beteiligt sich aktiv am Unterricht". Und wenn das nicht so topp ist, ja, das sehen wir häufig. Wie soll ich sagen. Aber dort hat es zum Beispiel auch "erscheint pünktlich zum Unterricht", da hat es schon auch solche Sachen. (...) Also wir müssen uns wirklich auf die Lernenden verlassen. Sie müssen sehr viel Verantwortung übernehmen. Und das sind schon so Sachen, bei denen wir sagen, wenn dort jemand nur genügend ist, laden wir niemanden ein, muss ich Ihnen sagen. Es gibt halt so Sachen, die / ja das sind für uns schon ein wenig Killerkriterien. (...)" (Interview 4, Position 16)

Andere Berufsbildende gewichten auch eher schulbezogene Aspekte aus dem Zwischenbericht hoch, da diese Auskunft über das Engagement der Lernenden in der Berufsfachschule geben.

Unterschiede lassen sich in den Erwartungen der Berufsbildenden feststellen. Während die einen bei den Lernenden nur grundlegende Selbstkompetenzen voraussetzen und bereit sind, die Lernenden zu begleiten und in der Entwicklung der Kompetenzen zu fördern (*"Das heisst, ich verlange vom Lehrling, dass er selbständig ist, unter Anleitung. Die ganzen Sachen werden ihm erklärt, er ist nachher aber selbständig am Tun."* Interview 2, Position 20), erwarten andere, dass die Kompetenzen bei den Lernenden bereits zu Beginn der Lehre hoch ausgeprägt sind. Die Aussage von Berufsbildner 20 macht dies deutlich:

"Wir erwarten eigentlich, dass der Lernende schon alles kann, wenn er kommt. Also es ist brutal gesagt. Dass er Verantwortungsbewusstsein hat, dass er pünktlich ist, dass er ehrlich ist, dass er zielstrebig ist. Also es sind eigentlich alles die Punkte wie bei einer ausgelehrten Person, die man schon auf dem Top haben sollte. Weil wir bei der Grösse bei uns im Unternehmen nicht die Kapazität haben, wie in einer Lernwerkstatt, sich zwei Jahre Zeit zu nehmen und jemanden an diesen Punkt zu führen. (...)" (Interview 20, Position 16)

Einige Berufsbildende achten gezielt während der Schnupperlehre darauf, ob sich die Angaben zur Selbstkompetenz aus dem Zeugnis bestätigen (vgl. unten).

Neben den genannten Gründen, warum die Angaben zur Selbstkompetenz beim Rekrutierungsprozess stark berücksichtigt werden, werden auch Einwände genannt, die dazu führen, den Angaben eine weniger hohe Bedeutung zuzuschreiben. Oftmals erhält eine ungenügende Bewertung durch die Erläuterung der Gründe eine andere Bedeutung oder kann angemessen interpretiert werden. Demnach geben einige Berufsbildende bei Zeugnisangaben, die ungenügend ausgeprägte Kompetenzen ausweisen, den Lernenden die Möglichkeit zur Stellungnahme oder holen sich Referenzen ein.

Weniger Gewicht scheinen die Angaben zur Selbstkompetenz auch dann zu erhalten, wenn die Berufsbildenden die Indikatoren, die den Aspekten zugrunde liegen, als wenig relevant für die Berufswelt erachten oder die Übertragbarkeit von der Schule in die Berufswelt nicht feststellen können. Weiter sind die Angaben unwichtiger, wenn bei den Schülerinnen und Schülern andere Gründe für ein schlechtes Prädikat eruiert werden, z.B. Pubertät, Schulumüdigkeit oder junges Alter. Berufsbildnerin 11 erklärt:

"Ich denke bei vielen ist es so / zum Beispiel haben mir die Schüler gesagt bei "arbeitet zuverlässig", da wird einfach eine Strichliste geführt, wie oft haben sie die Hausaufgaben vergessen und davon hängt dann nachher das Kreuzchen ab. Und ich denke, man muss das immer im Einzelfall interpretieren. Oft ist es halt doch auch so, dass sie einfach mal schulumüde werden, sag ich jetzt mal. Und ich denke, man kann es nicht immer eins zu eins auf die Arbeitswelt übertragen. Aber ich finde es schon wichtig." (Interview 11, Position 16)

Gerade aufgrund des eher jungen Alters der Bewerberinnen und Bewerber wird die Möglichkeit zur Entwicklung der Jugendlichen mehrfach als Grund für eine weniger starke Gewichtung der Zeugnisangaben genannt. Dem eigenen Eindruck zu den Selbstkompetenzen der Jugendlichen wird ebenfalls eine sehr hohe Bedeutung zugemessen, wodurch die Angabe aus dem Zeugnis gegebenenfalls in den Hintergrund rückt.

5.2.1.2 Sozialkompetenz

Bestimmte Aspekte der Sozialkompetenz werden je nach Beruf als sehr wichtig erachtet. Dementsprechend sind die Zeugnisangaben zur Sozialkompetenz für einige Berufsbildende beim Rekrutieren von Lernenden sehr relevant. Besonders betrachtet werden die Kompetenzen "konstruktive Zusammenarbeit", die von den Berufsbildenden häufig als "Teamfähigkeit" verstanden wird, und "angemessene Umgangsformen". Unter Teamfähigkeit wird vor allem eine angenehme und gelingende Zusammenarbeit zwischen Mitarbeitenden verstanden. Die angemessenen Umgangsformen beziehen sich sowohl auf die Mitarbeitenden des Betriebs, als auch auf Kunden oder Patienten. Den Bewertungen der Lehrpersonen wird dabei häufig eine hohe Validität eingeräumt, da diese die Jugendlichen über einen langen Zeitraum kennen. Berufsbildner 6 erklärt:

"Wie gesagt, das ist sicher auch ein entscheidender Faktor, wie sie sich im Team verhalten. Wir haben den Schnupperstift in der Regel vielleicht zwei bis drei Tage. Und wenn ein Jugendlicher sich natürlich ein wenig selbst verkaufen möchte, kann er das sehr gut in diesen zwei bis drei Tagen. Die Sozialkompetenz aus dem Zeugnis ist halt vielleicht eine längere Ansicht, die der Lehrer oder eine Bezugsperson von einem Lernenden hat. Dies sagt vielleicht schon auch etwas über sein Verhalten aus." (Interview 6, Position 16)

Ungenügende Prädikate bei der Sozialkompetenz werden als Hinweis für Probleme gesehen, die sich auch in die Lehre weiterziehen werden. Umgekehrt wird auch auf das Entwicklungspotenzial der Jugendlichen hingewiesen. Zudem achten bei der Sozialkompetenz viele Berufsbildende während der Schnupperlehre darauf, ob sich die Angaben aus dem Zeugnis gemäss ihrem Eindruck bestätigen.

Einschränkend und somit als Grund für eine weniger starke Gewichtung der Sozialkompetenzen wird angemerkt, dass sich das Verhalten in der Schule häufig nicht mit dem Verhalten in der Arbeitswelt decke. Zudem ist der eigene Eindruck zur Sozialkompetenz der Jugendlichen, die sich während der Schnupperlehre zeigt, sehr wichtig. Berufsbildner 8 erläutert hier beispielhaft:

"Ja es ist interessant, wie ein Dritter diese Person wahrnimmt. Aber grundsätzlich ist halt schon / die eigene Erfahrung ist mir wichtiger als die Wahrnehmung von einem Dritten." (Interview 8, Position 14)

5.2.2 Relevanz der Schnupperlehre und schulischen Leistungen bei der Rekrutierung von Lernenden

Neben den Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz fliessen natürlich auch andere Elemente in den Rekrutierungsprozess von Lernenden ein. Im Folgenden wird aufgezeigt, inwiefern die interviewten Berufsbildenden die Schnupperlehre und die Angaben zu schulischen Leistungen beim Einstellungsprozess berücksichtigen.

5.2.2.1 Schnupperlehre

Die Schnupperlehre ist für alle interviewten Berufsbildenden eins der zentralsten Elemente bei der Rekrutierung von Lernenden. Besonders im Vordergrund steht dabei die Möglichkeit, einen Eindruck zur Arbeitshaltung und Arbeitsfähigkeit der zukünftigen Lernenden zu erhalten. Die Aussage von Berufsbildnerin 15 verdeutlicht dies:

"Wir besprechen das dann zusammen mit den Berufsbildern vor Ort, mit den Geschäftsführern, mit den Betreuern und schauen, wie die praktische Eignung für diesen Beruf wirklich ist. Wie geht er oder sie auf die Kunden zu, wie fasst er Arbeiten, die man erteilt, an, wie sieht das aus. Beim praktischen Arbeiten spürt

man halt schon / dort kommen vielleicht Sachen zum Vorschein, dir mir im Gespräch noch nicht aufgefallen sind." (Interview 15, Position 15)

Weiter ermöglicht die Schnupperlehre, einen Eindruck zur Persönlichkeit und Teamfähigkeit der Bewerberinnen und Bewerber zu erhalten. Es zeigt sich, dass den Berufsbildenden das Kennenlernen und die Möglichkeit, sich eine eigene Meinung zu bilden, sehr wichtig ist. Teilweise wird auch darauf hingewiesen, dass sich die Zeugnisangaben oder Erfahrungen aus dem Bewerbungsgespräch während der Schnupperlehre bestätigen sollen. Berufsbildner 6 erklärt:

"Das ist natürlich der persönliche Kontakt, bei dem man den Lernenden kennen lernt. Wo wir all die Sachen wie Selbstkompetenz und Sozialkompetenz selbständig überprüfen können. Wie verhält er sich im Team, ist er zuverlässig, pünktlich, wie ist die Motivation. Das sind natürlich Sachen, die wir wirklich selber beurteilen. All das, was im Zeugnis ist, ist halt fremdbeurteilt, und kann dann / ja es gibt verschiedene Faktoren, die das vielleicht auch verfälschen können. Vielleicht auch im Gespräch selber, da kann er nervös sein, wenn er hier ist. Also ist schon die Schnupperlehre, der persönliche Kontakt, ob der Lernende für die Ausbildung geeignet ist, das Wichtigste für mich. (...)" (Interview 6, Position 12)

Die Schnupperlehre bringt zudem den Vorteil, auch den zukünftigen Lernenden einen Einblick in den Beruf und das Arbeitssetting zu geben, wodurch Erwartungen und Vorstellungen zwischen den Lernenden und Berufsbildenden abgestimmt werden können.

Die Komplexität des Rekrutierungsprozess wird in der Aussage von Berufsbildnerin 4 deutlich. Sie erklärt, wie die Selektionskriterien für das Einstellen von Lernenden mit einander zusammenhängen und weist auf mögliche Widersprüchlichkeiten im Einstellungsprozess hin.

"Bei uns ist es so, wir laden sie nur zu einer Schnupperlehre ein, wenn die Schulnoten und die Sozial- und Selbstkompetenz passen. Aber schlussendlich müssen sie gut arbeiten, müssen sie für den Beruf geeignet sein. Darum ist das immer noch das wichtigste Kriterium. Und weil wir vorher aussondieren, ist das noch schwierig. Es spielt alles ineinander hinein. Wenn wir sie dann schicken [in die Schnupperlehre], dann haben sie die Vorkriterien, die schulischen, bereits erfüllt. Das ist so. Schlussendlich sind die Noten nicht entscheidend. Doch, natürlich, aber dort [bei der Schnupperlehre] zeigt es sich sicher, dort kann man ziemlich darauf gehen, ob sie geeignet sind oder nicht." (Interview 4, Position 14)

5.2.2.2 Schulische Leistungen

Die schulischen Leistungen werden bei der Rekrutierung von Lernenden unterschiedlich stark gewichtet. Es zeigt sich, dass die Noten durchaus ein wichtiges Kriterium darstellen, einerseits aufgrund der Wichtigkeit, dass die Lernenden in der Berufsfachschule bestehen, andererseits auch weil schulschwache Lernende einen grossen Betreuungsaufwand im Betrieb verursachen. Eine Berufsbildnerin nimmt daher bewusst immer nur eine Lernende/einen Lernenden auf, die/der schulisch schwach ist.

Gleichzeitig zeigt sich, dass für viele Berufsbildende nur die Noten bestimmter Fächer relevant sind oder die Interpretation je nach Schulstufe oder Schultyp unterschiedlich gehandhabt wird. Berufsbildner 14 erklärt:

"Automatiker ist ein Beruf, bei dem die Schule, sprich Mathematik, Physik, Algebra, so dieser Bereich, sehr wichtig ist. Bei dem man mit Formeln rechnen muss, sehr viel mit Elektrotechnik. Und da muss man einfach gut sein. Da reicht eine 4 oder eine 3-4 einfach nicht. Das ist die Erfahrung. Ich sage nicht, dass er es nicht schafft. Aber man hat sicher mehr Mühe, als wenn einer im Schnitt eine 5 hat. Das ist sicher / für mich ist das sehr wichtig. (...)" (Interview 14, Position 12)

Da die Interpretation der Noten aufgrund von Unterschieden zwischen den Schulniveaus oder Schulhäusern erschwert ist, greifen einige Berufsbildende auf eigene Eignungstests zurück, die im Rahmen des Bewerbungsprozesses durchgeführt werden. Andere Berufsbildende gewichten die Noten weniger stark, wenn sie feststellen, dass die Person aufgrund von Schulumüdigkeit oder jungem Alter schlechte Noten hat, sich aber im Gespräch motiviert und zielstrebig zeigt und/oder von den Eltern unterstützt wird. Weiter wird auch darauf hingewiesen, dass je nach beruflicher Grundbildung das praktische Arbeiten stärker gewichtet wird:

"(...) jemand ist vielleicht nicht so ein Theoretiker, in der Schule hat er ein wenig Mühe, aber wenn er sauber arbeitet, dann ist das mehr wert. Es gilt beides zu beurteilen und bei unserem Beruf ist die Schule nicht so schwer, finde ich jetzt. Es geht mehr ums Arbeiten. Was bringt es mir, wenn er sechs Sprachen kann, aber dafür mit einem Messer nichts schneiden." (Interview 17, Position 14)

5.2.3 Einschätzung der Validität der Selbst- und Sozialkompetenz-Prädikate im Zwischenbericht

Insgesamt zeigt sich, dass ein Grossteil der Berufsbildenden die Bewertungen der Lehrpersonen der Selbst- und Sozialkompetenz, die im Zwischenbericht aufgeführt sind, als zutreffend erachten. Wurde eine Person trotz ungenügender Prädikate bei Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenz eingestellt, berichten die Berufsbildenden, dass sich die Probleme auch in der Lehre fortgesetzt haben. Berufsbildner 6 erklärt:

"Ich hatte aber auch schon Lernende, die natürlich dort sehr plausible Erklärungen gegeben haben und später, als es zu einem Lehrvertrag geführt hat, hatte man genau diese Probleme wieder, die in der Schule schon aufgetreten sind. Wo man wirklich festgestellt hat, eigentlich hätte man sich darauf verlassen können, dass es schon stimmt, was dort in der Sozial- oder Selbstkompetenz bewertet worden ist." (Interview 6, Position 18)

Gleichzeitig werden aber auch verschiedene kritische Punkte genannt, die die Validität der Angaben schmälert. Ein zentraler Punkt ist die begrenzte Aussagekraft der Bewertung, da diese als subjektive Einschätzung wahrgenommen wird und persönlich gefärbt sein könnte. Die Berufsbildnerin 9 erläutert:

"Aber man weiss ja doch auch, dass, wie soll ich sagen, dass auch das halt zu einem Anteil eine subjektive Einschätzung ist. Und auch jeder Lehrer der Oberstufe anders bewertet. Sollte zwar nicht, aber das ist menschlich. Auch Lehrer sind ja alle Menschen. Und da kann vielleicht mal eine Bewertung auch persönlich gefärbt sein. Und da denke ich, ist es gut, wenn man sehr gut hinschaut, aber denen nicht grad jede Chance vermiest." (Interview 9, Position 18)

Weiter wird darauf hingewiesen, dass die Jugendlichen zum Zeitpunkt der Bewertung verhältnismässig jung und teilweise pubertär sind und sich mit der Zeit auch stark in ihrer Persönlichkeit und ihren Kompetenzen verändern (können). Auch kann, wie bereits erwähnt, vom Verhalten in der Schule nicht immer auf das Verhalten in der Arbeitswelt geschlossen werden. Die Aussage von Berufsbildner 10 verdeutlicht die Vorbehalte:

"Das ist eben das. In der Schule, ja, wer ist da schon immer motiviert? Sie müssen sich schon gut einschätzen können, sie müssen schon gut zuhören können, wenn man ihnen etwas sagt, sie müssen es umsetzen können. Das schon. Aber es ist sehr schwer, bei einem 13-, 14-jährigen, 15 vielleicht, der nachher in die Lehre kommt, mitten in der Pubertät / es gibt so viele Veränderungen bei diesen jungen Leuten." (Interview 10, Position 18)

Ein weiterer Punkt, der die Aussagekraft der Prädikate schmälert, ist, dass die Indikatoren, wenn sie bekannt sind, teilweise für die Arbeitswelt als irrelevant erachtet werden (z.B. Anzahl nicht erledigter Hausaufgaben für den Aspekt "arbeitet zuverlässig", siehe Zitat oben). In den meisten Fällen sind allerdings die Grundlagen, auf welchen die Prädikate vergeben werden, für die Berufsbildenden nicht sichtbar, wodurch der Informationswert sinkt. Auch wird bemängelt, dass die Kriterien, anhand welcher die Abstufungen zwischen den Ausprägungen von sehr gut bis ungenügend vorgenommen werden, für die Berufsbildenden nicht transparent sind. Einige Berufsbildende erwähnen, dass gemäss ihrer Erfahrung die Bewertungen im letzten Schuljahr nach oben gedrückt werden, um den Schülerinnen und Schülern die Chancen bei der Lehrstellensuche nicht zu mindern. Auch aus diesem Grund sind die Zeugnisangaben gemäss den Berufsbildenden nur bedingt informativ.

Auf die Frage, ob die Berufsbildenden Lernende trotz schlechter Selbst- und Sozialkompetenzen einstellen würden, zeigt sich, dass viele grundsätzlich dazu bereit wären. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn das Gesamtbild der Lernenden/des Lernenden als stimmig wahrgenommen wird oder wenn die Lernenden während der Schnupperlehre, im persönlichen Ge-

spräch oder mit den fachlichen Noten überzeugen. Viele Berufsbildenden sind zudem bei einer guten Erklärung für schlechte Bewertungen der Selbst- und Sozialkompetenz bereit, Lernende trotzdem einzustellen. Als wichtig werden auch die Entwicklungs- und Fördermöglichkeiten erachtet. Berufsbildner 17 erklärt sein Vorgehen wie folgt:

"Es kommt darauf an, wie er sonst arbeitet. Es gibt mehrere Aspekte, die man beachtet. Wenn die anderen alle positiv sind und das [die Selbst- und Sozialkompetenz] eher negativ aufgefallen ist, dann würde ich sagen, ja schon [würde er die Person einstellen]. Weil, das sind ja meistens junge Leute in der Entwicklungsphase, dann kann man ja auch noch ein wenig steuern, wenn man weiss, wie und sich ein wenig Zeit dafür nimmt." (Interview 17, Position 18)

Ein Berufsbildner fragt im Fall von negativen Beurteilungen bei der Lehrperson nach dem Grund. Ein anderer gewichtet die ungenügenden Bewertungen unterschiedlich, je nachdem ob sie nur in einem Semester oder regelmässig vorkamen. Trotzdem zeigt sich, wenn bereits Bedenken in Bezug auf andere Bereiche bestehen, geben die Angaben zur Selbst- und Sozialkompetenz oft den Ausschlag für die Absage. Ein Berufsbildner berichtet von schlechten Erfahrungen, die ihn dazu brachten, keine Lernende mit ungenügenden Bewertungen bei den Selbst- und Sozialkompetenzen mehr einzustellen. Ein anderer äussert, prinzipiell keine solchen Lernenden einzustellen. Schliesslich zeigt sich sehr deutlich, dass auch die Auswahlmöglichkeiten unter den Bewerberinnen und Bewerbern eine wichtige Rolle spielen. Die Aussage von Berufsbildnerin 15 veranschaulicht dies:

"Es kommt immer darauf an. Wenn wir andere haben, wenn wir auswählen können, ob die Sozialkompetenz gut oder schlecht ist, dann nehmen wir diejenigen, die gute Sozialkompetenzen haben, wenn die Bewerbung von den Schulnoten, vom Bewerbungsdossier gesamthaft gleich ist." (Interview 15, Position 21)

5.2.4 Absenzen

Derzeit sind die Absenzen der Jugendlichen in den Aargauer Zeugnissen nicht aufgeführt. Auf die Frage, ob die Absenzen wieder ausgewiesen werden sollten und warum, kommen von den Berufsbildenden sehr unterschiedliche Antworten. Es zeigt sich kein eindeutiger Trend und es werden sowohl Gründe für als auch gegen die Ausweisung der entschuldigten und unentschuldigten Absenzen genannt.

5.2.4.1 Entschuldigte Absenzen

Für die Ausweisung der entschuldigten Absenzen im Zeugnis geben die Berufsbildenden folgende Gründe an: Die Angaben zu den Absenzen dienen der Transparenz. Als besonders zentral werden die Absenzen als Hinweis auf künftige Fehlzeiten der/des Lernenden gedeutet, die in der Wirtschaft von hoher Bedeutung sind. Somit dienen die Angaben zu den entschuldigten Absenzen dem Berufsbildner/der Berufsbildnerin als Hinweis, was in Bezug auf Fehlzeiten während der Lehre zu erwarten ist, wenn der/die Lernende eingestellt wird. Weiter werden die Absenzen als Hinweise auf häufige Krankheiten gesehen, wodurch auch die Bereitschaft sinkt, die Person im Betrieb zu beschäftigen. Die Aussage von Berufsbildner 5 verdeutlicht verschiedene der angegebenen Gründe:

"So sieht man schon auch das Bild. Ist er regelmässig krank, hat er entschuldigte Absenzen, hat er unentschuldigte Absenzen. Besucht er die Schule regelmässig. Das ist natürlich auch ein Ebenbild von dem, was nachher kommt. Kommt er arbeiten, kommt er nicht arbeiten. (...)" (Interview 5, Position 40)

Weitere Gründe für die Ausweisung der Absenzen im Zeugnis ist ihre Funktion als Hinweis auf Zuverlässigkeit, Motivation und Commitment der Lernenden. Weiter wird genannt, dass die Angaben zu den Absenzen auch andere Zeugnisangaben (z.B. schlechte Noten) erklären können bzw. einen Anstoss geben können, bei den Lernenden im Rahmen des Rekrutierungsprozesses direkt nachzufragen. Ein Berufsbildner ist der Meinung, dass das Ausweisen von entschuldigten Absenzen im Zeugnis dazu führen würde, dass es prinzipiell weniger Absenzen gäbe.

Gegen die Ausweisung der entschuldigten Absenzen werden folgende Gründe genannt: Einige Berufsbildende empfinden die Angaben zu entschuldigten Absenzen im Zeugnis als unnötig, da sie entschuldigt - und somit begründet - sind. Zudem nennen einige Berufsbildende Vorbehalte zu den Angaben im Zeugnis in Bezug auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen.

"(...) Ich finde es heikel, weil, je nachdem was sie haben, sie nichts dafür können. Und es ist dann einfach schon grad sehr negativ, wenn sie viele Absenzen hatten." (Interview 12, Position 27)

Auch wird darauf hingewiesen, dass sich jeder Mensch ändern kann. Einige Berufsbildende gehen davon aus, dass die entschuldigten Absenzen in den Angaben zur Selbstkompetenz enthalten sind und somit nicht separat aufgeführt werden müssen. Ein Berufsbildner spricht sich gegen die Ausweisung der Absenzen aus, da diese ohne Angaben der Gründe eine fehlende Aussagekraft besitzen. Er erklärt:

"Die haben für mich keine Aussagekraft. Es ist ja grundsätzlich möglich, dass sie wirklich begründet sind, die entschuldigten Absenzen. Also irgendwie einen Unfall gehabt oder irgendetwas und das sehe ich ja dann nicht. Oder dann ist es einer, der immer am Montagmorgen Kopfschmerzen hat zufälligerweise. Ja eben, woher die Absenz kommt, sehe ich ja trotzdem nicht. Und dann bringt es mir auch relativ wenig." (Interview 8, Position 32)

Ein weiterer Berufsbildner erklärt zudem, dass aus Absenzen in der Schule nicht automatisch auf Absenzen während der beruflichen Grundbildung geschlossen werden kann, weshalb die Angaben für ihn bei der Rekrutierung von Lernenden nicht relevant seien.

5.2.4.2 Unentschuldigte Absenzen

In Bezug auf unentschuldigte Absenzen nennen die Berufsbildenden folgende Gründe, die für die Ausweisung im Zeugnis sprechen: Auch hier werden Transparenz sowie der Hinweis auf zukünftige Abwesenheiten der Lernenden als Gründe für das Ausweisen der Absenzen im Zeugnis genannt. Besonderes Augenmerk liegt im Hinweis auf die Zuverlässigkeit der Lernenden, welche in der Wirtschaft von grosser Wichtigkeit ist. Berufsbildnerin 17 erklärt:

"Das zeigt mir eher, es gab keinen Grund oder man schwänzt einfach viel. Und das heisst für mich, Durchhaltewille oder ja, heute hab ich keine Lust, darum gehe ich nicht und melde mich auch nicht. Also es geht mir vor allem um die Unzuverlässigkeit. Weil entschuldigt für mich schon heisst, dass man sich Gedanken gemacht hat, man hat angerufen, ja, es ist entschuldigt. Und unentschuldigt, da weiss man nie, kommt er morgen, kommt er nicht. Man muss sich auf diese Leute verlassen können. Darum sehe ich das so." (Interview 17, Position 27)

Weiter werden im Hinblick auf die unentschuldigten Absenzen der Schülerin/des Schülers auch Schlüsse auf den Charakter und die Art des Umgangs der Person gezogen. Da die unentschuldigten Absenzen im Unterschied zu den entschuldigten Absenzen nicht gemeldet und begründet wurden, werden sie häufig als nachteiliger angesehen, wie Berufsbildner 10 erklärt:

"Das [das Ausweisen der unentschuldigten Absenzen] finde ich fast wichtiger. Weil entschuldigt, da kommt er vielleicht nicht, weil er verschlafen hat. Das ist schlecht, aber er hat es wenigstens gemeldet. Wenn es jemand nicht meldet, das finde ich schlimmer. (...) Das zeigt eigentlich ein sehr schlechtes Bild über einen Menschen. Dass er das Interesse nicht hat, den Leuten zu sagen, was los ist. Das ist nämlich etwas sehr Negatives. Und darum finde ich es wichtig, dass das drinnen steht. Dann kann man nämlich auch, wenn sie zum Schnuppern kommen, darauf hinweisen. Und dann können sie auch etwas fürs Leben lernen." (Interview 10, Absatz 33)

Interessant ist hierbei der pädagogische Ansatz des Berufsbildners, die Lernenden darauf hinzuweisen, ihre Absenzen in Zukunft zu melden.

Ein Berufsbildner begründet den Standpunkt für die Ausweisung der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis damit, dass sie ohnehin sehr selten vorkämen, aber im Zeugnis aufscheinen sollten, wenn die entschuldigten Absenzen auch angegeben werden. Ein weiterer Berufsbildner ist der Meinung, das Ausweisen der unentschuldigten Absenzen würde zu weniger Absenzen führen.

Als Gründe gegen die Ausweisung der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis wurden erneut Vorbehalte, dass dies den Jugendlichen schaden könnte, genannt, sowie die Tatsache, dass sich Menschen mit der Zeit ändern können. Ein Berufsbildner gibt dem eigenen Eindruck (Pünktlichkeit zum Bewerbungsgespräch und während der Schnupperlehre) grösseres Gewicht als den Angaben im Zeugnis, weshalb diese für ihn nicht relevant sind. Weitere genannte Gründe sind, wie auch bei den Argumenten gegen das Ausweisen entschuldigter Absenzen, die bereits in den Selbstkompetenzen beinhaltet Information, die geringe Aussagekraft aufgrund fehlender Angabe von Gründen sowie die nicht gegebene Übertragbarkeit von schulischen Absenzen auf die Berufswelt.

Abschliessend lässt sich feststellen, dass von den Berufsbildenden Gründe für und gegen die Ausweisung der entschuldigten und unentschuldigten Absenzen im Zeugnis genannt werden. Die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner gewichten diese Gründe unterschiedlich, sodass sie zu unterschiedlichen Positionen in dieser Frage gelangen. Auffallend ist aber, dass einige das Thema selbst sehr ambivalent wahrnehmen und sowohl Gründe für als auch gegen das Ausweisen der Absenzen im Zeugnis sehen. Die Aussage von Berufsbildnerin 9, die die unentschuldigten Absenzen gerne ausgewiesen sähe, illustriert ihren Zwiespalt:

"Ja. Ich weiss, das ist sehr wahrscheinlich ein Dilemma [ob unentschuldigte Absenzen im Zeugnis ausgewiesen werden sollen oder nicht], ein pädagogisches oder ein ethisches sogar, aber eigentlich, wenn ich das jetzt so in der Praxis sehe, ja [wünscht sich die Berufsbildnerin die Angaben zu unentschuldigten Absenzen]. Obwohl ich auch viel erkenne, das dagegen spricht. Aber ich denke manchmal, 'hätte ich das doch vorher gewusst'. Weil wir sehr viel Aufwand mit kranken Lernenden haben. Gespräche, Zusätzliches, wirklich sehr, sehr viel. (...)" (Interview 9, Position 26)

5.3 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Interviews mit 20 Berufsbildenden aus dem Kanton Aargau zeigen eine grosse Bandbreite an Praktiken und Einstellungen in Bezug auf den Rekrutierungsprozess von Lernenden.

Die Angaben zu Selbst- und Sozialkompetenzen im Zeugnis werden als passend eingeschätzt und aktiv zur Kenntnis genommen. Interessant ist, dass die Aspekte je nach ihrer Relevanz für einen Beruf unterschiedlich gewichtet werden. Inwiefern sie bei der Auswahl der Lernenden zum Tragen kommen, hängt allerdings noch von vielen weiteren Faktoren ab. Dementsprechend ist für die Berufsbildenden vor allem der eigene Eindruck der Lernenden im Rahmen der Schnupperlehre und während der Bewerbungsgespräche zentral. Dort werden die Selbst- und Sozialkompetenzen sowie die Arbeitsfähigkeit der Lernenden selbst überprüft. Es zeigt sich demnach, dass die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen für die Berufsbildenden eine wichtige Zusatzinformation bei der Rekrutierung von Lernenden darstellen, jedoch beim konkreten Vorgehen der Rekrutierung die Entscheidung - wie immer bei Einstellungsprozessen in der Berufswelt - aufgrund des "Gesamtpakets" und wie erwähnt insbesondere aufgrund des eigenen Eindrucks gefällt wird.

Die Angaben zu den Selbst- und Sozialkompetenzen werden einerseits als valide erachtet, andererseits aber auch kritisch reflektiert. Die Berufsbildenden berichten, die Angaben unterschiedlich gut oder schlecht interpretieren zu können, wodurch sie für sie unterschiedlichen Informationswert besitzen.

In Bezug auf die Ausweisung der entschuldigten und unentschuldigten Absenzen im Zeugnis zeigen sich die Berufsbildenden in ihrer Meinung ambivalent. Auch einzelne Personen geben sowohl Gründe für als auch gegen das Aufführen der Absenzen an. Auf die Frage zu Wünschen nach zusätzlichen Informationen im Zeugnis, die bei der Auswahl von Lernenden hilfreich sein könnten, nannten allerdings nur wenige spontan, dass ihnen die Absenzen im Zeugnis fehlten. Wenn die Berufsbildnerinnen und Berufsbildner konkret auf die Einführung der

unentschuldigter Absenzen angesprochen werden, reagierten sie verhalten positiv. Daraus lässt sich vermutlich schliessen, dass die Berufsbildenden mit den vorhandenen Informationen bei der Rekrutierung gut zurechtkommen, sie die Absenzen aber als Zusatzinformation, gerade als Hinweis auf zukünftige Fehlzeiten, schätzen würden. Die genannten Einwände zeigen jedoch auch die kritische Haltung von einigen Berufsbildenden gegenüber der Ausweisung der Absenzen.

6 Diskussion

Aufgrund der Reglementierung in der Promotionsordnung (2009) des Kantons Aargau bewerten die Lehrpersonen die Selbst- und Sozialkompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler im Zwischenbericht. Die hohe Bedeutung dieser Kompetenzen in der modernen Gesellschaft und der Arbeitswelt sind Gründe, weshalb diese überfachlichen Kompetenzen neben den fachlichen Kompetenzen an Gewicht erhalten haben. Auch äusserten Aargauer Lehrpersonenverbände und das BKS explizit den Wunsch - mit dem Ziel eine ganzheitliche Beurteilung vorzunehmen - nebst fachlichen Leistungen auch das Sozial-, Lern- und Arbeitsverhalten in der Beurteilung zu berücksichtigen. Dies gab insgesamt den Anstoss die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz im Jahre 2009 in die Promotionsverordnung aufzunehmen. Eine Befragung von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zeigt in Übereinstimmung mit früheren Studien, dass diese Kompetenzen wichtige Kriterien bei der Vergabe von Lehrstellen sind. In der Schule sind Selbst- und Sozialkompetenzen beurteilbar, weil es dort viele explizite und implizite Normen und Erwartungen an das Schülerverhalten gibt, die eine konsensgestützte Bewertung ermöglichen. Es herrscht ein gewisser Konsens, dass beispielsweise Hilfeverhalten unter Gleichaltrigen und Konfliktfähigkeit als Aspekte der Sozialkompetenz erwünscht sind, Gewalt und Mobbing aber unerwünscht sind. Bei der Selbstkompetenz gelten beispielsweise Selbstständigkeit und Gewissenhaftigkeit als erwünschte Kompetenzen, während Impulsivität und Unkonzentriertheit unerwünscht sind. Nach wie vor gibt es einen pädagogischen Konsens über grundlegende Erziehungsziele, welche die normativen Grundlagen für eine Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenzen rechtfertigen. Zudem fordert der Beurteilungsauftrag eine transparente Kommunikation an die Schülerinnen und Schüler bezüglich der Verhaltenserwartungen, welche die Beurteilungsgrundlage bilden. Die Diskussion um den heimlichen Lehrplan (Jackson, 1975) zeigt, dass fachliche Leistungsbeurteilungen und schulische Selektionsentscheidungen durch negativ beurteiltes Schülerverhalten beeinträchtigt werden. Höhere Transparenz und eine Trennung der Beurteilung der fachlichen Leistungen und des Schülerverhaltens scheinen zur Fairness und Chancengerechtigkeit beizutragen.

Die Normierung und Beurteilung des sozialen Schülerverhaltens werden aber auch kritisch gesehen. Sind Selbst- und Sozialkompetenzen losgelöst von der Schülerpersönlichkeit überhaupt beurteilbar? Und: Der Konsens über die Erziehungsziele und Verhaltensnormen ist im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung brüchiger geworden. Es wurde die Frage gestellt, ob Kinder in ein enges Korsett von Regeln eingebunden werden dürfen. Tatsächlich erfordern die Umsetzung des Bildungsauftrags und der schulische Unterricht die Einhaltung vieler Regeln und Normen (Sozialisationsfunktion der Schule), die mit der individuellen Selbstentfaltung eines einzelnen Kindes konfliktieren können. Vor diesem Hintergrund sollte die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen nicht als Disziplinierungsinstrument gedacht werden. Vielmehr sollen Kompetenzen beurteilt werden, die vorgängig aufgebaut worden sind und welche die Schülerinnen und Schüler in der Schule, aber auch ausserhalb der Schule gewinnbringend anwenden können.

6.1 Akzeptanz der Beurteilung

Eine repräsentative Befragung der Lehrpersonen zeigt, dass die Schulen und die Lehrpersonen den Auftrag der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz umgesetzt haben. Die meisten Schulen haben gemäss dem Auftrag des BKS AG in Schulentwicklungsprozessen Indikatoren zur Definition der Aspekte entwickelt, anhand derer die Kompetenzen beurteilt werden können. Um die Schulautonomie zu stärken, waren die Vorgaben des BKS allgemein gehalten. Entsprechend findet sich eine grosse Vielfalt, wie die Selbst- und Sozialkompetenzen in den Schulen beurteilt werden. Diese Vielfalt ist nicht grundsätzlich problematisch, allerdings erschwert sie die Lesbarkeit der Bewertungen, wie dies die befragten Berufsbildenden kommentierten. Wenn die Schulen die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz unterschiedlich definieren, wenn die Anforderungen an die Prädikate (z.B. was ist ein "gut"?) je nach Schule und Lehrperson unterschiedlich definiert sind, wenn die Prädikate auf sehr unterschiedliche Art entstanden sind, sind sie für externe Nutzerinnen und Nutzer des Zeugnisses (Eltern, Berufsbildende, Schülerinnen und Schüler) schwierig interpretierbar. Entsprechend scheinen einige der befragten Berufsbildenden ihrer eigenen Einschätzung der Selbst- und Sozialkompetenz der Schulabgängerinnen und Schulabgänger stärker zu vertrauen als den Angaben im Zwischenbericht, obwohl diese gegebenenfalls auf einer längeren Beurteilungsdauer beruhen.

Mit dem Beurteilungsauftrag ist auch eine gewisse Belastung für die Lehrpersonen verbunden. Dies ist nachvollziehbar, weil die Lehrpersonen zusätzlich zur Vermittlung von Fachinhalten und deren Beurteilung auch für die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen verantwortlich sind. Das Beurteilen, unabhängig davon ob fachliche Leistungen oder die Selbst- und Sozialkompetenzen zu beurteilen sind, ist Teil des Bildungsauftrags und somit berechtigterweise mit einem gewissen zeitlichen Aufwand verbunden. Mit dem Beurteilungsauftrag für die Selbst- und Sozialkompetenz steigt die Komplexität der Unterrichtsführung von Lehrpersonen; diese müssen mit den gleichen zeitlichen Ressourcen einen umfangreicheren Auftrag erfüllen. Dies muss ernst genommen werden. Die Belastung wird von Lehrpersonen der Bezirksschule als eher höher wahrgenommen als von Lehrpersonen der Realschule. Dies kann mit dem Fachlehrersystem in der Bezirksschule zusammen hängen. Bezirksschullehrpersonen müssen Schülerinnen und Schüler mehrerer Klassen bezüglich ihrer Selbst- und Sozialkompetenzen beurteilen. Es stellt sich somit die Frage, wie reliable und valide Bewertungen effizient im Unterricht entstehen können.

Die Lehrpersonen schätzen den Nutzen, der für sie durch die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen entsteht, als ambivalent bis "eher nützlich" ein (Mittelwert zwischen 3.47 und 4.26 auf einer Skala von 1 bis 6). Lehrpersonen der Primar-, Sekundar- und Realschule stufen den Nutzen höher ein als Lehrpersonen der Bezirksschule. Auch dies könnte mit der Fachorientierung der Bezirksschullehrpersonen zusammenhängen, welche überfachlichen Kompetenzen möglicherweise eine geringere Aufmerksamkeit entgegenbringen als Lehrpersonen der anderen Schulformen, die eher die ganzheitliche Förderung der Kinder im Blick haben. Positiv wird der Auftrag zur Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz von den Lehrpersonen insofern bewertet, als die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern dadurch eine Rückmeldung zu den überfachlichen Kompetenzen der Kinder erhalten.

Das übergeordnete Ziel und die Gründe der Beurteilung sind in den Leitideen des Lehrplans als Persönlichkeitsbildung formuliert, sollten aber klarer kommuniziert werden. Zudem sollte der Bezug zu den Selbst- und Sozialkompetenzen, beispielsweise in der Umsetzungshilfe, aufgezeigt werden. Die Förderziele in den Leitideen verweisen auf eine vielfältigere Persönlichkeitsbildung als schliesslich in den Aspekten der Selbst- und Sozialkompetenzen aufgenommen wurde. Möglicherweise sinken die Belastungen, wenn die Lehrpersonen von dieser Aufgabe überzeugt sind, weshalb diese Kompetenzen bewertet werden sollen (Bedeutung

zeigen für Lernen, Berufsbildung, Zusammenarbeit in der Schule, Erfolgsfaktor für Schulkarriere und Berufseinstieg, u.a.).

6.2 Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen

Die Ergebnisse der Befragungen zeigen, dass nicht alle vorgegebenen Aspekte einen gleich hohen Konsens aufweisen, weshalb die Auswahl und möglicherweise auch die Anzahl der Aspekte überprüft werden sollten. Die Aspekte sollen primär für die Schule relevant sein und Kompetenzen erfassen, deren Beurteilung einem hohen öffentlichen Konsens unterliegt, aber welche untereinander klar abgrenzbar sind und vielfältige Facetten der Selbst- und Sozialkompetenzen umfassen. Die Aspekte sollten Kompetenzen und nicht Persönlichkeitsmerkmale umschreiben. Die Kompetenzen sollten einen eigenen Wert, unabhängig von den Fachkompetenzen haben, aber zugleich so ausgewählt werden, dass sie Lernprozesse in den Fächern begünstigen. Die aktuell vorgelegten Aspekte korrespondieren mit dem Lehrplan 21 wenig.

Die Anforderungen an die Selbst- und Sozialkompetenzen nehmen mit dem Alter der Kinder zu. Kinder entwickeln sich und machen neue Erfahrungen, sodass sie in der Lage sind, schrittweise höhere Anforderungen zu erfüllen. Während beispielsweise Kinder in der Unterstufe nur einfache und wenige Aufträge gleichzeitig bearbeiten können, sind Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe in der Lage, selbständig umfangreichere oder zahlreiche Aufträge gleichzeitig zu erfüllen. Entsprechend müssen Kinder mit der Zeit die Verhaltenserwartungen in höherem Ausmass erfüllen. Die Anforderungen, um ein bestimmtes Prädikat (z.B. "gut") zu erhalten, nehmen zu. Vermutlich nehmen die Anforderungen nicht nur quantitativ zu, sondern auch qualitativ, d.h. mit zunehmendem Alter rücken neue Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz in den Vordergrund bzw. die Aspekte müssen mit Indikatoren konkretisiert werden, die auf den Entwicklungsstand der Kinder angepasst sind. Mit diesen Annahmen korrespondieren die Ergebnisse, dass die Lehrpersonen der verschiedenen Schulstufen die Aspekte als unterschiedlich repräsentativ zur Abbildung der Selbst- und Sozialkompetenzen bewerteten.

6.3 Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen

Die Umsetzungshilfe versteht die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen als Lernziele, welche gelehrt und gelernt werden sollen, vergleichbar mit den Lernzielen der Sachkompetenz. Es wäre problematisch, Kompetenzen in der Schule zu beurteilen, die ausschliesslich von den Eltern vermittelt worden sind. Die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenz darf nicht die Qualität der elterlichen Erziehungsleistung widerspiegeln, sondern muss die Schülerkompetenzen abbilden, die nach einer Förderphase in der Schule aufgebaut werden konnten.

Die Befunde zeigen insgesamt, dass sich viele Lehrpersonen für die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen engagieren, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit und Intensität. Die meisten Lehrpersonen berichteten die Selbst- und Sozialkompetenzen über die Vermittlung von Regeln im Unterricht, individuelle Verhaltensrückmeldungen sowie in Diskussionen im Klassenverband zu fördern. Relativ verbreitet sind auch Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern während und ausserhalb des Unterrichts sowie Rituale und Belohnungssysteme. Rituale und Belohnungssysteme sind vor allem in der Primarschule zu finden. Immerhin 49.7% der befragten Lehrpersonen berichten, konkrete Übungen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz durchzuführen (z.B. Rollenspiele, Selbst- und Fremdbeurteilungen vornehmen, u.a.). Mehrere Lehrpersonen äusserten jedoch auch den Wunsch nach konkreten, praxistauglichen Hilfsmitteln zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz im Unterricht. Gerade weil die Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen in der Schule erst eine kurze

Tradition hat, kann dieser Wunsch gut nachvollzogen werden. Nur ca. 6% der Lehrpersonen gaben an, sich an spezifischen Förderprogrammen wie InSSel, Pfade, Peacemaker o.ä. zu beteiligen. Diese geringe Zahl erstaunt, liefern diese Programme doch überprüfte Möglichkeiten und Hilfestellungen, wie diese Kompetenzen aufgebaut werden können. Möglicherweise fühlen sich die Lehrpersonen von der Struktur solcher Programme in der Freiheit ihrer Unterrichtsgestaltung eingeschränkt und favorisieren daher ihre persönlichen Förderstrategien.

Die Datenlage erlaubt keine Aussagen dazu, wie spezifisch sich die Fördermassnahmen auf die zu bewertenden Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen beziehen. Weil es nur wenige kantonale Vorgaben bzw. Hilfestellungen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen auf den Ebenen Schule und Unterricht gibt, sind die Strategien und vermutlich auch ihre Qualität sehr unterschiedlich.

6.4 Bewertungsverfahren und Dokumentation

Die Ergebnisse zeigen unterschiedliche Strategien, wie Lehrpersonen Bewertungen der Selbst- und Sozialkompetenz vornehmen. Interessanterweise unterscheiden sich diese Strategien nicht in Abhängigkeit von der Unterrichtserfahrung der Lehrperson oder der Zugehörigkeit zur Schulform (Primar-, Real-, Sekundar- oder Bezirksschule). Die Verhaltensweisen, aufgrund derer auf die Selbst- und Sozialkompetenzen geschlossen wird, können unter verschiedenen Bedingungen beurteilt werden. Im Kapitel 4.2.4.1 wurde zwischen geplanten angekündigten Situationen, geplanten nicht angekündigten Situationen, zufälligen Situationen im Unterricht und zufälligen Situationen während der Pausenzeit unterschieden. Die Ergebnisse zeigen, dass all diese Bewertungssituationen in unterschiedlicher Häufigkeit und Kombination vorkommen. Die Lehrpersonen berichten, sowohl in zufälligen als auch in geplanten Situationen zu bewerten. Problematisch an Bewertungen auf der Grundlage von freien Verhaltensbeobachtungen in zufälligen Situationen ist die beliebige Auswahl der Situation, in welcher das Verhalten der Schülerinnen und Schüler unsystematisch über eine kürzere oder längere Zeit beobachtet wird. Zudem ist unklar, ob das beobachtete Verhalten mit oder ohne Abstützung auf Indikatoren bewertet wird.

Um die Vorgabe des BKS zu erfüllen, zwischen Förder- und Bewertungsphase zu trennen und die Bewertungen transparent vorzunehmen, sind folgende zwei Beurteilungstypen, zu denen es je verschiedene Untervarianten gibt, denkbar.

- *Angekündigte geplante Bewertungsphasen*: Die Schülerinnen und Schüler werden über eine definierte Zeitspanne (zum Beispiel mehrere Tage) beobachtet. Die Beobachtungen erfolgen systematisch und gezielt in Bezug auf einzelne oder mehrere Aspekte und werden anhand von Indikatoren gemessen. Die Bewertung stützt sich auf das beobachtete Verhalten während der definierten Zeitspanne.
- *Angekündigte arrangierte Bewertungssituationen*: Bewertungssituationen werden von Lehrpersonen geplant und arrangiert (vergleichbar mit Assessment) und dienen ebenfalls der Überprüfung von definierten Lernzielen. Beurteilt wird das gezeigte Schülerverhalten in einer arrangierten Situation in Bezug auf einen oder mehrere Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz. Zum Beispiel kann die Lehrperson eine Gruppenaufgabe in einem Fach erteilen und beurteilt während der Durchführung Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen oder Schüler anhand ihres Verhaltens während der Gruppenarbeit.

Im Vorfeld zu den Bewertungsphasen bzw. Bewertungssituationen sind Übungsphasen vorgesehen, in denen die Schülerinnen und Schüler Fehler machen dürfen, ohne dass diese für den Zwischenbericht relevant sind. Die definierten Bewertungsphasen bzw. -situationen sind für die Lehrpersonen zeitlich weniger belastend als Bewertungen in zufälligen Situationen, weil keine ständige Dokumentation erforderlich ist. Mit der Ankündigung steigt die Transparenz

der Beurteilung. Im Anschluss kann den Schülerinnen und Schülern eine mündliche oder schriftliche Rückmeldung gegeben werden. Die Form der arrangierten Bewertungssituation hat gegenüber der Bewertungsphase den Vorteil, dass sie alle Schülerinnen und Schüler dank der Standardisierung gleich behandelt. Die Kinder zeigen in der konkreten Bewertungssituation gegebenenfalls ein untypisches Verhalten, wenn sie dazu motiviert und fähig sind. Dadurch wird ein Entwicklungspotenzial sichtbar (vgl. Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski, 1977), das in der Bewertung berücksichtigt und den Kindern zurückgespiegelt werden kann. Schliesslich lassen sich die beiden Formen der Bewertung nach Belieben kombinieren.

Interessanterweise fanden wir keine Zusammenhänge zwischen der Art der Bewertungssituation und der Art der Dokumentation des Schülerverhaltens, die als Grundlage für die Bewertung im Zwischenbericht dienen muss (vgl. Kapitel 4.2.7). Während die freie Verhaltensbeobachtung eine kontinuierliche Darstellung des Schülerverhaltens erfordert (evtl. bereits spezifiziert für die verschiedenen Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz), legen die angekündigten geplanten Bewertungsphasen und vor allem die arrangierten angekündigten Bewertungssituationen lernzielorientierte Bewertungen, abgestützt auf Indikatoren, nahe. In den arrangierten angekündigten Bewertungssituationen kann als Beleg für die Bewertung auch ein Videomitschnitt der Arbeit erwogen werden. Die besonders verbreitete Form, das Schülerverhalten kontinuierlich zu dokumentieren, führt bei den Lehrpersonen zu einem grossen zeitlichen Aufwand und entspricht nicht den Kriterien der Transparenz und Chancengleichheit, weil nicht jedes Schülerverhalten in jeder Situation lückenlos dokumentiert werden kann. Möglicherweise nehmen Lehrpersonen einen Druck wahr, möglichst vieles über einen langen Zeitraum zu dokumentieren, um eine breit abgestützte, rekursfähige und valide Bewertung machen zu können.

Im Unterschied zum kontinuierlichen Bewerten birgt das Bewerten in angekündigten geplanten Bewertungsphasen und in angekündigten arrangierten Bewertungssituationen folgende Vorteile: a) Anstelle einer langandauernden Beobachtungs- und Dokumentationszeit werden definierte Bewertungszeiten oder -phasen geschaffen, was die Fairness und Rekursfähigkeit der Bewertungen erhöht. b) Die Trennung von Förderung und Bewertung ist möglich. c) Die zeitliche Belastung, welche durch häufiges Dokumentieren von beobachtetem Verhalten entsteht, wird vermutlich reduziert. Diese Bewertungen schaffen reliable und valide Grundlagen für die Prädikatvergabe im Zwischenbericht.

6.5 Absenzen

Ausgehend von der Analyse in Kapitel 2.3 wurden die Lehrpersonen gefragt, ob die Anzahl der entschuldigten und unentschuldigten Absenzen im Zeugnis ihrer Meinung nach wieder ausgewiesen werden soll (Kapitel 4.2.6). Die befragten Lehrpersonen äusserten sich ambivalent gegenüber der Wiedereinführung der Ausweisung der Zahl der entschuldigten Absenzen (Mittelwert von 3.41 auf einer Skala von 1: trifft überhaupt nicht zu, 6: trifft voll und ganz zu). Der Wiedereinführung der unentschuldigten Absenzen im Zeugnis stimmten die befragten Lehrpersonen eher zu (Mittelwert von 4.46, Skala: 1-6). Die Interviews mit den 20 Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern zeigen ein ambivalentes Bild. Spontan äusserten nur drei der befragten Berufsbildenden, die Angabe der Absenzen im Zeugnis zu vermissen. Auf Nachfrage meinten hingegen viele, dass diese Informationen für sie nützlich wären. Sie würden diese Information bei der Lehrstellenvergabe nutzen, sie aber auch überprüfen, indem sie die Bewerbenden darauf ansprechen. Frühere quantitative und qualitative Studien (Neuenschwander & Wismer; 2010, Imdorf, 2007) zeigten, dass Berufsbildende die Angabe der unentschuldigten Absenzen für die Vergabe von Lehrstellen als sehr wichtig bewerten, wenn sie danach gefragt werden. Beim Abwägen der Argumente bevorzugte eine Mehrheit der in den

oben genannten Studien befragten Berufsbildenden die Einführung der Angabe im Zeugnis. Mit dieser Angabe würden sie eine wichtige Information über die Jugendlichen erhalten, die zur Entscheidungsfindung, eine Lehrstelle zu vergeben, beiträgt. Auch bei Schulübergängen erhalten die abnehmenden Schulen und Lehrpersonen durch die ausgewiesene Zahl der unentschuldigten Absenzen zusätzlich Informationen, die auf mögliche Probleme hinweisen können. Das Thema könnte somit frühzeitig aufgegriffen werden. Die Zahl der Absenzen kann sachlich objektiv und reliabel erfasst und ausgewiesen werden und ist unabhängig von persönlichen Einschätzungen von Lehrpersonen. Unentschuldigte Absenzen sind angesichts der allgemeinen Schulpflicht zudem ein Indikator für die fehlende Kooperationsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler mit der Schule. Eine hohe Zahl unentschuldigter Absenzen zeigt, dass die Schülerin oder der Schüler nicht bereit ist, die allgemeine Schulpflicht zu akzeptieren. Werden diese Grundsätze verletzt, ist es legitim, dass Konsequenzen in Form von einer Ausweisung der unentschuldigten Absenzen im Zwischenbericht/Zeugnis folgen. Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die Zahl unentschuldigter Absenzen im Zeugnis ein Indikator für eine Art Regelkonformität der Schülerinnen und Schüler ist.

7 Literatur

- Buhrmester, D. & Furman, W. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.
- Bundesamt für Statistik: Unternehmensstruktur Marktwirtschaftliche Unternehmen und Beschäftigte nach Grössenklassen, 2012.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/06/02/blank/key/03/01.html>
[4.11.2014]
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenz. September 2012.
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. Häufige Fragen und Antworten. Beurteilungsinstrumente an der Volksschule. November 2014.
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. Leistungen beurteilen und ausweisen. Handreichung für Schulen. Mai 2014 (3. Fassung).
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Volksschule. Lehrplan Volksschule. September 2014.
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. *Lehrplan 21*. Grundlagen. Luzern: 07.11.2014.
- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G. (2010). Assessing perceived empathic and social self-efficacy across countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86.
- Duck, S. (1989). Socially competent communication and relationship development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 91-106). Dordrecht: Kluwer.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2008). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Frank, N. & Neuenschwander, M. P. (2014). Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen - Das Programm InSSel und seine Wirkungen. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 143-164). Zürich: Rüegger-Verlag.
- Frank, N. & Neuenschwander, M.P. (2013). Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen. In M.P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt*. Zürich: Rüegger-Verlag.
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2007). *Unterricht verstehen - planen - gestalten - auswerten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007). Die relative Bedeutsamkeit von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben. In T. Eckert (Ed.), *Übergänge im Bildungssystem* (pp. 183-197). München: Waxmann.
- Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Ed.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt* (pp. 41-62). Zürich: Rüegger.

- Ingenkamp, K. (1985). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Jackson, P. W. (1975). Einübung in eine bürokratische Gesellschaft: Zur Funktion der sozialen Verkehrformen im Klassenzimmer. In J. Zinnecker (Ed.), *Der heimliche Lehrplan* (pp. 19-34). Weinheim: Beltz.
- Jansen, A., Melchers, K. G. & Kleinmann, M. (2012). Der Beitrag sozialer Kompetenz zur Vorhersage beruflicher Leistung. Inkrementelle Validität sozialer Kompetenz gegenüber der Leistung im Assessment Center und im Interview. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 56, 87-97.
- Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition*. Neuwied: Luchterhand.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kegan, R. (1986). *Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*. München: Kindt.
- König, C. J., Klehe, U.-C., Berchtold, M. & Kleinmann, M. (2010). Reasons for being selective when choosing personnel selection procedures. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(1), 17-27.
- Lehrstellennachweis LENA.
<https://www.ag.ch/lena/> [06.01.2015]
- Maag Merki, K. (2003). *Überfachliche Kompetenzen*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Neuenschwander, M. P., & Frank, N. (2011). Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (InSSel): Beschreibung eines neuen Interventionsprogramms. *Sozialmagazin*, 36(11), 43-49.
- Neuenschwander, M. P., & Hermann, M. (2013). Der richtige Mix aus Kompetenzen und Persönlichkeit. *Panorama*, 27(4), 23.
- Neuenschwander, M. P., & Wismer, N. (2010). Selektionskriterien: Wichtige Rolle der überfachlichen Kompetenzen. *Panorama*(1), 16-17.
- Oppenheimer, L. (1989). The nature of social action: social competence versus social conformism. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 41-70). Dordrecht: Kluwer.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Alcan.
- Schreiber, B. (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Stalder, B. E., & Stricker, C. (2009). Traditionelle Arbeitstugenden sind nach wie vor zentral. *Panorama*, (5), 13-14.
- Statistik Aargau: Ausgewählte Kennzahlen zu den Bezirken des Kantons Aargau (Zeitreihen).
https://www.ag.ch/de/df/statistik/statistische_daten/eckdaten/eckdaten_bezirke_2/eckdaten_bezirke_1.jsp [04.11.2014]
- Statistik Aargau: Kantonale Bevölkerungsstatistik 2013:
https://www.ag.ch/de/df/statistik/statistische_daten/oeffentliche_statistik/bevoelkerung/bevoelkerung_1.jsp [04.11.2014]

- Verordnung über die Laufbahntscheide an der Volksschule (Promotionsverordnung) vom 19. August 2009 (Stand 1. August 2014). Kanton Aargau. 421.352
- Weinert, F. E. (2000). Concepts of competence. In OECD (Ed.), *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations*. Paris: OECD.
- Wygotski, L. (1934; dt. 1977). *Denken und Sprechen*. Frankfurt: Fischer.

8 Anhang

Anhang 1

Lehrpersonen-Fragebogen

Projekt

Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau

Herzlich willkommen zur Befragung "Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau"

Sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft diesen Fragebogen auszufüllen. Sie leisten damit einen wichtigen Beitrag zur **Bestandsaufnahme der Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Kanton Aargau**. Die Befragung wird im Auftrag des Departements für Bildung, Kultur und Sport durchgeführt. Sie hat das Ziel, die Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenzen aus der Sicht der Lehrpersonen des Kantons Aargau zu erfassen.

Wir sind uns bewusst, dass die Beurteilungspraxis der Selbst- und Sozialkompetenzen sehr vielfältig sein kann. Wir haben versucht, die verschiedenen Beurteilungsvarianten im Fragebogen möglichst gut abzubilden, sind uns aber bewusst, dass mit den vorgegebenen Antwortkategorien vermutlich nicht alle Praktiken abgebildet werden können. Beantworten Sie die Fragen bitte möglichst spontan und **geben Sie das an, was für Sie am ehesten zutrifft**. Wir sind an Ihrer persönlichen Praxis und Meinung interessiert, es gibt also keine richtigen oder falschen Antworten.

Für das Ausfüllen des Fragebogens benötigen Sie circa **20-30 Minuten**. Abhängig von Ihren Antworten kann die Länge des Fragebogens variieren.

Bitte beziehen Sie Ihre Antworten auf Ihre **aktuelle Beurteilungspraxis (Schuljahr 2014/2015)**. Wenn Sie Klassenlehrperson sind, antworten Sie bitte in Bezug auf Ihre Klasse. Wenn Sie als Fachlehrperson in mehreren Klassen unterrichten, beziehen Sie sich bitte auf Ihre gängigste Beurteilungspraxis.

Das Departement für Bildung, Kultur und Sport erhält nach Abschluss der Befragung einen Bericht mit Auswertungen über die Beurteilungspraxis der Lehrpersonen im Kanton Aargau. Wir behandeln Ihre Angaben **streng vertraulich**. Es werden keine Auswertungen über einzelne Personen und Schulen durchgeführt.

Wir sind auf Ihre Mitarbeit angewiesen und danken Ihnen für Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüsse

Prof. Dr. Markus Neuenschwander,

Edith Niederbacher & Janine Schneitter

Projektteam "Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im Kanton Aargau", PH FHNW

Einstiegsfragen: Fragen zu Ihrer Person (1/2)

1. Welche Schulstufe unterrichten Sie?
 Primarschule (1.-3. Klasse)
 Primarschule (4.-6. Klasse)
 Realschule
 Sekundarschule
 Bezirksschule
2. Haben Sie in diesem Schuljahr die Funktion einer Klassenlehrperson?
 ja
 nein
3. In wie vielen Klassen sind Sie in diesem Schuljahr an der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen beteiligt?
 in einer Klasse
 in 2 Klassen
 in 3 Klassen
 in 4 Klassen
 in mehr als 4 Klassen
4. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:
 weiblich
 männlich
5. Bitte geben Sie Ihr Geburtsjahr an:
19_____
6. Welche Ausbildung haben Sie durchlaufen?
Mehrere Antworten sind möglich.
 Seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung (4-, 5- oder 6jährig)
 Oberseminar (nachmaturitär)
 Seminaristische Ausbildung für Berufsleute
 Sonderpädagogische Ausbildung
 Abschluss an einer Pädagogischen Hochschule
 Abschluss an einer Universität
 Eine andere Ausbildung/einen anderen Beruf: welche/n? _____

Einschätzung der Aspekte

Im folgenden Abschnitt geht es um Ihre persönliche **Einschätzung** der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz.

Mit *Aspekten* sind die einzelnen Kompetenzen gemeint, die im Zwischenbericht vorgegeben und zu bewerten sind.

7. Wie gut bilden Ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte die *Selbstkompetenz* ab?

	überhaupt nicht gut	nicht gut	eher nicht gut	eher gut	gut	sehr gut
Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Beteiligt sich aktiv am Unterricht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erledigt Arbeiten selbstständig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erledigt Arbeiten zuverlässig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organisiert den Arbeitsplatz zweckmässig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitet zielorientiert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schätzt die eigenen Fähigkeiten richtig ein	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Fehlen Ihrer Meinung nach ein oder mehrere Aspekte, um die Selbstkompetenzen abzubilden?

- () ja
() nein

- wenn ja, weiter mit 8.1.
→ wenn nein, weiter mit 9.

8.1. wenn ja: Welcher Aspekt/welche Aspekte der Selbstkompetenz fehlen Ihrer Meinung nach? _____

9. Wie gut bilden Ihrer Meinung nach die folgenden Aspekte die *Sozialkompetenz* ab?

	überhaupt nicht gut	nicht gut	eher nicht gut	eher gut	gut	sehr gut
Zeigt angemessene Umgangsformen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hält sich an gemeinsame Regeln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setzt sich angemessen durch	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Fehlen Ihrer Meinung nach ein oder mehrere Aspekte, um die Sozialkompetenzen abzubilden?

- () ja
() nein

- wenn ja, weiter mit 10.1.
→ wenn nein, weiter mit 11.

10.1. wenn ja: Welcher Aspekt/welche Aspekte der Sozialkompetenz fehlen Ihrer Meinung nach? _____

11. Ich wünsche mir, dass *entschuldigte* Absenzen im Zwischenbericht/Zeugnis wieder ausgewiesen werden.

- () trifft überhaupt nicht zu
() trifft nicht zu
() trifft eher nicht zu

- trifft eher zu
- trifft zu
- trifft voll und ganz zu
- weiss nicht

12. Ich wünsche mir, dass *unentschuldigte* Absenzen im Zwischenbericht/Zeugnis wieder ausgewiesen werden.

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft zu
- trifft voll und ganz zu
- weiss nicht

Definition der Aspekte

Im folgenden Abschnitt geht es um die **Definition** der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz.

Das BKS schlägt vor, die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz über Indikatoren zu definieren.

Mit *Indikatoren* sind die Elemente gemeint, die mit kurzen Beispielen den Kompetenzaspekt veranschaulichen.

Beispiel aus der BKS-Umsetzungshilfe für die Selbstkompetenz:

z.B. Aspekt 1: Erscheint ordnungsgemäss zum Unterricht

Indikatoren:

- ist pünktlich (Unterrichtsbeginn, nach Pausen)
- hat das benötigte Schulmaterial dabei
- hat keine selbst verschuldeten Absenzen

13. Werden in Ihrer Klasse/an Ihrer Schule zur Beschreibung der Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen Indikatoren verwendet?

- ja
- nein

➔ wenn ja, weiter mit 13.1

➔ wenn nein, weiter mit 13.2

13.1. Definition anhand von Indikatoren

13.1.1. Wie wurden diese Indikatoren festgehalten?

- schriftlich
- mündlich

13.1.2. Wer hat die Indikatoren für die jeweiligen Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz festgelegt?

- ich allein
- ich gemeinsam mit einzelnen anderen Lehrpersonen

- das Lehrerkollegium der Schule das Lehrerkollegium einer Schulstufe
- die Schulleitung allein
- die Schulleitung gemeinsam mit einzelnen Lehrpersonen
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium der Schule
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium pro Schulstufe
- andere: wer?

13.1.3. Welche offiziellen Hilfsmittel des BKS wurden für die Festlegung der Indikatoren verwendet?

Mehrere Antworten sind möglich.

- Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenz
- Handreichung für Schulen: Leistungen beurteilen und ausweisen
- Häufige Fragen und Antworten: Beurteilungsinstrumente an der Volksschule
- Weiterbildungskurs am IWB
- weiss ich nicht
- keine

13.1.4. Wie nützlich waren folgende Hilfsmittel des BKS bei der Festlegung der Indikatoren?

	überhaupt nicht nützlich	nicht nützlich	eher nicht nützlich	eher nützlich	nützlich	sehr nützlich	kann ich nicht beurteilen
Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handreichung für Schulen: Leistungen beurteilen und ausweisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Häufige Fragen und Antworten: Beurteilungsinstrumente an der Volksschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungskurs am IWB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- ➔ wenn "Umsetzungshilfe" verwendet, weiter mit 13.1.4.1.
- ➔ wenn "Umsetzungshilfe" nicht verwendet, weiter mit 13.1.5.

13.1.4.1. In welcher Form wurden die Indikatoren aus der BKS-Umsetzungshilfe verwendet?

- Die Indikatoren aus der BKS-Umsetzungshilfe wurden unverändert übernommen.
- Die Indikatoren aus der BKS-Umsetzungshilfe wurden leicht überarbeitet.
- Die Indikatoren aus der BKS-Umsetzungshilfe wurden stark überarbeitet.

13.1.5. Wurde bei der Festlegung der Indikatoren auf andere Hilfsmittel zurückgegriffen (z.B. Internet, Bücher, Artikel)?

- ja
- nein
- weiss nicht

- ➔ wenn ja, weiter mit 13.1.5.1.
- ➔ für alle übrigen Rubriken, weiter mit 13.1.6.

13.1.5.1. Welche anderen Hilfsmittel haben Sie verwendet?

13.1.6. Wie stark wurde bei der Entwicklung der Indikatoren auf Folgendes geachtet?

	überhaupt nicht stark	nicht stark	eher nicht stark	eher stark	stark	sehr stark	kann ich nicht beurteilen
Klare Definitionen der Indikatoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anzahl der Indikatoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Überprüfbarkeit der Indikatoren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
anderes: <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.1.7. Gibt es an Ihrer Schule pro Aspekt der Selbst- und Sozialkompetenz unterschiedlich definierte Anforderungen für jedes Schuljahr?

- ja
- nein
- weiss nicht

13.1.8. Welche Hilfen wünschen Sie sich noch für die Festlegung der Indikatoren?

13.2. andere Art der Definition

13.2.1. Wie wurden die Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenzen definiert?

- schriftliche Umschreibung der Aspekte
- verbale Umschreibung der Aspekte
- intuitive Definition der Aspekte
- gar keine Definition der Aspekte
- Anders definiert: wie?

➔ wenn "gar keine Definition der Aspekte", weiter mit 13.2.1.1

➔ für alle anderen Rubriken, weiter mit 13.2.1.2.

13.2.1.1. Was ist der Grund dafür, dass keine Definitionen festgelegt wurden?

➔ weiter mit 14.

13.2.1.2. Wer hat die Definitionen für die jeweiligen Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz festgelegt?

- ich allein
- ich gemeinsam mit einzelnen anderen Lehrpersonen
- das Lehrerkollegium der Schule
- das Lehrerkollegium einer Schulstufe
- die Schulleitung allein
- die Schulleitung gemeinsam mit einzelnen Lehrpersonen
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium der Schule
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium pro Schulstufe
- andere: wer?

13.2.1.3. Welche offiziellen Hilfsmittel des BKS wurden für die Festlegung der Indikatoren verwendet?

Mehrere Antworten sind möglich.

- Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenz
- Handreichung für Schulen: Leistungen beurteilen und ausweisen
- Häufige Fragen und Antworten: Beurteilungsinstrumente an der Volksschule
- Weiterbildungskurs am IWB
- weiss ich nicht
- keine

13.2.1.4. Wie nützlich waren folgende Hilfsmittel des BKS bei der Festlegung der Definitionen?

	überhaupt nicht nützlich	nicht nützlich	eher nicht nützlich	eher nützlich	nützlich	sehr nützlich	kann ich nicht beurteilen
Umsetzungshilfe zur Promotionsverordnung: Selbst- und Sozialkompetenz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Handreichung für Schulen: Leistungen beurteilen und ausweisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Häufige Fragen und Antworten: Beurteilungsinstrumente an der Volksschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weiterbildungskurs am IWB	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.2.1.5. Wurde bei der Festlegung der Definitionen auf andere Hilfsmittel zurückgegriffen (z.B. Internet, Bücher, Artikel)?

- ja
- nein
- weiss nicht

➔ wenn ja, weiter mit 13.2.1.5.1.

➔ für alle übrigen Rubriken, weiter mit 13.2.1.6.

13.2.1.5.1. Welche anderen Hilfsmittel haben Sie verwendet?

13.2.1.6. Gibt es an Ihrer Schule pro Aspekt der Selbst- und Sozialkompetenz unterschiedlich definierte Anforderungen für jedes Schuljahr?

- ja
- nein
- weiss nicht

13.2.1.7. Welche Hilfen wünschen Sie sich noch für die Festlegung der Definitionen?

Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen

In den folgenden Fragen geht es um die **Förderung** der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht.

14. Wie gestalten Sie die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen in Ihrem Unterricht?

Mehrere Antworten sind möglich.

- Ich thematisiere Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz mit der Klasse.
- Ich thematisiere Aspekte der Selbst- und Sozialkompetenz mit einzelnen Schülerinnen und Schülern.
- Ich führe konkrete Übungen zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz während des Unterrichts durch (z.B. Rollenspiele, Selbst- und Fremdbeurteilung,...)
- Ich thematisiere Klassen- und/oder Schulhausregeln.
- Ich gebe mündlich individuelle Rückmeldungen zu spontan auftretendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern.
- Ich führe mit Schülerinnen und Schülern ausserhalb des Unterrichts Einzelgespräche zu ihren Selbst- und Sozialkompetenzen.
- Ich arbeite mit einem Bestrafungssystem und sanktioniere (z.B. Regelverstösse).
- Ich arbeite mit einem Belohnungssystem (z.B. loben von positivem Verhalten)
- Ich arbeite mit Ritualen, die zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz beitragen (z.B. Klassenrat,...)
- Ich beteilige mich mit meiner Klasse an Spezialprogrammen (z.B. Peacemaker, Pfade, InSel,...)
- Anders: wie?

15. Wie häufig schliessen die Förderungsphasen mit einer mündlichen oder schriftlichen Rückmeldung (im Sinne einer förderorientierten Beurteilung) an die Schülerinnen und Schüler ab?

- nie
- selten
- eher selten
- eher häufig
- häufig
- immer

16. Welche Hilfen wünschen Sie sich für die Förderung der Selbst- und Sozialkompetenzen im Unterricht?

Bewertungspraxis im Schuljahr 2014/2015

In den folgenden Fragen geht es um die **Bewertung** der Selbst- und Sozialkompetenzen während des Semesters.

Uns interessiert, wie Sie die Selbst- und Sozialkompetenzen bewerten, *bevor* Sie den Zwischenbericht ausfüllen (vergleichbar mit den Lernkontrollen in einem Fach: z.B. pro Semester werden in einem Fach mehrere Lernkontrollen durchgeführt, die Note im Zeugnis spiegelt die erbrachten Leistungen in den Lernkontrollen wider).

17. Wie häufig bewerten Sie die Sozial- und Selbstkompetenzen in folgenden Situationen anhand der festgelegten Definition (z.B. Indikatoren)?

Geplante Bewertungssituationen mit Ankündigung der Bewertung

- nie
- 1-2x pro Semester
- 3-5x pro Semester
- 1x pro Monat
- 2-3x pro Monat
- 1x pro Woche
- mehrmals pro Woche
- täglich

Geplante Bewertungssituationen ohne Ankündigung der Bewertung

- nie
- 1-2x pro Semester
- 3-5x pro Semester
- 1x pro Monat
- 2-3x pro Monat
- 1x pro Woche
- mehrmals pro Woche
- täglich

18. Wie häufig bewerten Sie die Sozial- und Selbstkompetenzen in folgenden Situationen anhand der festgelegten Definition (z.B. Indikatoren)?

Zufällig auftretende Situationen während der Unterrichtszeit

- nie
- 1-2x pro Semester
- 3-5x pro Semester
- 1x pro Monat
- 2-3x pro Monat
- 1x pro Woche
- mehrmals pro Woche
- täglich

Zufällig auftretende Situationen während der Pausenzeit

- nie
- 1-2x pro Semester
- 3-5x pro Semester
- 1x pro Monat
- 2-3x pro Monat
- 1x pro Woche
- mehrmals pro Woche
- täglich

19. Rückmeldungen zu geplanten Bewertungssituationen gebe ich:

	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	immer
schriftlich	<input type="radio"/>					
mündlich	<input type="radio"/>					

20. Rückmeldungen zu zufällig auftretenden Situationen gebe ich:

	nie	selten	eher selten	eher häufig	häufig	immer
schriftlich	<input type="radio"/>					
mündlich	<input type="radio"/>					

21. In welcher Form dokumentieren Sie Ihre Bewertungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler während des Semesters (*bevor* Sie den Zwischenbericht ausfüllen)?

Mehrere Antworten sind möglich.

- Ich führe keine Dokumentation.
- Ich dokumentiere die Bewertung der Kompetenzen pro Schülerin/Schüler auf einer Skala (z.B. Notenskala oder Skala in Worten) mit Indikatoren.
- Ich dokumentiere die Bewertung der Kompetenzen pro Schülerin/Schüler auf einer Skala (z.B. Notenskala oder Skala in Worten) ohne Indikatoren.
- Ich notiere mir das Verhalten der Schülerin/des Schülers (z.B. im LehrerOffice)
- Andere Art der Dokumentation: Welche?

22. Wie stark trifft folgende Aussage auf Ihre Situation zu?

Die Kriterien für die Bewertung werden den Schülerinnen und Schülern klar kommuniziert.

- trifft überhaupt nicht zu
- trifft nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft zu
- trifft voll und ganz zu

23. Wer hat das Vorgehen zur Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen festgelegt? (1 Nennung)

- ich allein
- ich gemeinsam mit einzelnen anderen Lehrpersonen
- das Lehrerkollegium der Schule
- das Lehrerkollegium einer Schulstufe
- die Schulleitung allein
- die Schulleitung gemeinsam mit einzelnen Lehrpersonen
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium der Schule
- die Schulleitung gemeinsam mit dem Lehrerkollegium pro Schulstufe
- andere: wer?

24. Bei der Bewertung der Selbst- Sozialkompetenzen achte ich auf folgende Bereiche:

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu	weiss nicht
Faire Bewertung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abstützung auf definierte Aspekte (Indikatoren, Beschreibungen)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kommunikation der Bewertungskriterien gegenüber den Schülerinnen und Schülern	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenig Unterrichtszeit aufwenden, um Sozial- und Selbstkompetenz zu bewerten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Geringer Zeitaufwand für die Lehrpersonen bei der Vor- und Nachbereitung der Bewertung	<input type="radio"/>						
Bewertung ist gegenüber Rekursen begründbar	<input type="radio"/>						
anderes: worauf? <input type="text"/>	<input type="radio"/>						

25. Wie viele Lehrpersonen sind in derjenigen Klasse, in der Sie Klassenlehrperson sind oder als Fachlehrperson hauptsächlich unterrichten, an der Bewertung von Selbst- und Sozialkompetenzen beteiligt?

- nur 1 Lehrperson
- 2 Lehrpersonen
- 3 Lehrpersonen
- 4 Lehrpersonen
- mehr als 4 Lehrpersonen

- ➔ wenn "nur 1 Lehrperson", weiter mit 26.
- ➔ für alle übrigen Rubriken, weiter mit 25.1.

25.1. Wenn die Lehrpersonen, die an Ihrer Klasse oder an derselben Klasse wie Sie die Selbst- und Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler bewerten, zu unterschiedlichen Einschätzungen gelangen: Wie wird dann über die definitive Bewertung für den Zwischenbericht entschieden?

- Es gilt nur die Bewertung der Klassenlehrperson.
- Es wird ein Mittelwert der Beurteilungen der beteiligten Lehrpersonen berechnet.
- Es wird ein Mittelwert der Beurteilungen der beteiligten Lehrpersonen berechnet, wobei die Bewertung der Klassenlehrperson mehr Gewicht erhält.
- Die Lehrpersonen finden einen Konsens.
- anders: wie?

26. Erscheint an Ihrer Klasse/Ihren Klassen die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen auch als Beilage des Jahreszeugnisses?

- ja
- nein
- weiss nicht

- ➔ wenn ja, weiter mit 26.1
- ➔ für alle übrigen Rubriken, weiter mit 27.

26.1. Weshalb bewerten Sie die Selbst- und Sozialkompetenz auch im Jahreszeugnis (Beilage zum Jahreszeugnis)?

Mehrere Antworten sind möglich.

- Weil dadurch die Bedeutung der Selbst- und Sozialkompetenz betont wird.
- Weil dadurch die Entwicklung während eines Schuljahres aufgezeigt werden kann.
- Weil die Schülerinnen und Schüler durch eine regelmässige Rückmeldung in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden.
- Anderes:

27. Welche Hilfen wünschen Sie sich für die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen?

Akzeptanz und Einschätzung der Nützlichkeit

28. Wie schätzen Sie folgende Aussagen zur Nützlichkeit und Akzeptanz der Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen ein?

Die Bewertung der Selbst- und Sozialkompetenzen...

	trifft überhaupt nicht zu	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft zu	trifft voll und ganz zu
... finde ich sehr wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bereichert meinen Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...begünstigt das Schulklima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...führt in unserem Kollegium zu einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema der Selbst- und Sozialkompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ist ein grosser zeitlicher Aufwand für mich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...ist für mich eine grosse emotionale Belastung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...führt zu Konflikten mit Eltern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...gibt den Schülerinnen und Schülern wichtige Informationen zum Stand ihrer Kompetenzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...unterstützt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...belastet die Schülerinnen und Schüler emotional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...spielt beim Erhalt einer Lehrstelle eine zentrale Rolle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...gibt den Eltern eine differenzierte Rückmeldung zum Stand der Selbst- und Sozialkompetenzen ihres Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschluss: Fragen zu Ihrer Person (2/2)

29. Wie hoch ist Ihr Anstellungsgrad als Lehrperson?

- Bis 19%
- 20-49%
- 50-79%
- 80-100%

30. Wie viele Jahre haben Sie bisher insgesamt unterrichtet?

- bis 4 Jahre
- 5-9 Jahre
- 10-14 Jahre
- 15-19 Jahre
- mehr als 20 Jahre

31. Welche Fächer (Fächergruppen) unterrichten Sie in diesem Schuljahr?

32. Möchten Sie uns noch etwas mitteilen?

Vielen herzlichen Dank für das Ausfüllen des Fragebogens!
Ihre Angaben wurden übermittelt. Sie können das Fenster jetzt schliessen.

Das Projektteam "Beurteilung von Selbst- und Sozialkompetenzen an der Volksschule im
Kanton Aargau" PH FHNW

Anhang 2

Interviewleitfaden Berufsbildende

TEIL A

1. Wie viele Personen arbeiten insgesamt in Ihrem Unternehmen, wenn Sie dies in Vollzeitstellen rechnen? (*ohne Lernende, bei Grossunternehmen international*)
 Bis 49 Vollzeitstellen (Kleinunternehmen)
 Bis 249 Vollzeitstellen (Mittleres Unternehmen)
 Mehr als 250 Vollzeitstellen (Grossunternehmen)
2. Wie viele Lernende beschäftigt Ihr Unternehmen momentan? (*alle Lernende, nicht nur (Beruf einsetzen). Bei Grossunternehmen: schweizweit*)
 (Zahl)

TEIL B

Die nächsten Fragen beziehen sich auf das Vorgehen, wenn Sie eine offene Lehrstelle als (Beruf einsetzen) vergeben.

Gehen wir davon aus, dass Sie eine neue Lernende, einen neuen Lernenden einstellen möchten. Ich zähle nun verschiedene Bereiche auf, die Ihren Entscheid bei der Auswahl von zukünftigen Lernenden beeinflusst haben könnte. Ich bitte Sie, mir mitzuteilen, wie stark die verschiedenen Bereiche Ihren Entscheid bei der Lehrstellenvergabe beeinflussen, und zwar mit den Zahlen 1 bis 6. 1 bedeutet es beeinflusst Ihre Entscheidung überhaupt nicht stark und 6 bedeutet es beeinflusst sie sehr stark.

3. Wie stark beeinflussen folgende Bereiche ihren Entscheid, wenn Sie eine (Beruf einsetzen)-Lehrstelle vergeben:
 - 1 ...das Motivations- oder Bewerbungsschreiben (Brief)
 - 2 ...die schulischen Leistungen (= Noten im Zeugnis)
 - 3 ...die Beurteilung der Selbstkompetenz im Zeugnis, z.B. *Erledigt Arbeiten selbstständig, Erledigt Arbeiten zuverlässig oder arbeitet zielorientiert*
 - 4 ...die Beurteilung der Sozialkompetenz im Zeugnis, z.B. *Geht hilfsbereit und rücksichtsvoll mit anderen um, Zeigt angemessene Umgangsformen, Arbeitet konstruktiv mit anderen zusammen*
 - 5 ...die Schnupperlehre
 - 6 ...das Bewerbungsgespräch
 - 7 ...ein Gespräch mit den Eltern
4. Warum beeinflusst Ihren Entscheid am stärksten/sehr stark?
(*Dimension mit dem höchsten Wert aus Frage 3 einsetzen*)
(*wenn zwei Dimensionen -> für beide fragen, wenn viele/alle -> noch einmal gewichten lassen*)
 - ➔ wenn bei der am höchsten eingestufte Dimension Selbst- und Sozialkompetenzen nicht vorkommen, weiter mit 4.1. und 4.2
 - ➔ wenn nur Selbst- oder Sozialkompetenz in Frage 4 enthalten, nachfragen mit 4.1. oder 4.2.
 - ➔ wenn Selbst- und Sozialkompetenz in Frage 4 enthalten, weiter mit 5.
 - 4.1. Sie haben vorher der Selbstkompetenz ein/e (Zahl 1-5 einsetzen) gegeben. Weshalb beeinflussen die Angaben zur Selbstkompetenz im Zwischenbericht Ihre Entscheidung bei der Auswahl der Lernenden nicht so stark (1-3)/eher/auch stark (4-5)?

- 4.2. Sie haben vorher der Sozialkompetenz ein/e (Zahl 1-5 einsetzen) gegeben Weshalb beeinflussen die Angaben zur Sozialkompetenz im Zwischenbericht Ihre Entscheidung bei der Auswahl der Lernenden nicht so stark (1-3)/ eher/auch stark (4-5)?

5. Würden Sie auch eine Lernende, einen Lernenden einstellen, der im Zwischenbericht eine eher negative Beurteilung der Selbst- und Sozialkompetenz aufweist?
(Kategorien nicht vorlesen)

- ja
 nein
 vielleicht

Warum? Gründe: _____

Wenn Sie jetzt an die Lernenden, die sie in der letzten Zeit eingestellt haben, zurückdenken und an deren Beurteilungen der Selbst- und Sozialkompetenzen im Zwischenbericht denken:

6. Inwiefern stimmt Ihr eigener Eindruck der Selbst- und Sozialkompetenz der Lernenden mit den Einschätzungen der Lehrpersonen im Zwischenbericht überein?

7. Welche weiteren Zeugnisinformationen zu den Jugendlichen, die im Moment nicht im Zeugnis sind, würden Ihnen für die Lehrstellenvergabe helfen?

1 _____
2 _____
3 _____

8. Wünschen Sie sich, dass die Zahl der *entschuldigter* Absenzen im Zeugnis wieder ausgewiesen werden?

(Kategorien nicht vorlesen)

- eher ja
 eher nein

warum (Stichworte)? _____

9. Wünschen Sie sich, dass die Zahl der *unentschuldigter* Absenzen im Zeugnis wieder ausgewiesen werden?

(Kategorien nicht vorlesen)

- eher ja
 eher nein

warum (Stichworte)? _____