

Aus der Abteilung für Psychosomatische Medizin
Prof. Dr. Thomas Loew
der Fakultät für Medizin
der Universität Regensburg

Die Evaluation der
entwicklungsbasierten Lebenskompetenzen
von Auszubildenden
in Unterstützung eines Fördercurriculums der
Heiligenfeld Kliniken

Inaugural – Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Zahnmedizin

der Fakultät für Medizin
der Universität Regensburg

vorgelegt von
Anna Sönmez

2023

Aus der Abteilung für Psychosomatische Medizin
Prof. Dr. Thomas Loew
der Fakultät für Medizin
der Universität Regensburg

Die Evaluation der
entwicklungsbasierten Lebenskompetenzen
von Auszubildenden
in Unterstützung eines Fördercurriculums der
Heiligenfeld Kliniken

Inaugural – Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Zahnmedizin

der Fakultät für Medizin
der Universität Regensburg

vorgelegt von
Anna Sönmez

2023

Dekan:

Prof. Dr. Dirk Hellwig

1. Berichterstatter:

Prof. Dr. Thilo Hinterberger

2. Berichterstatter:

Prof. Dr. Karin Tritt

Tag der mündlichen Prüfung:

24.04.2023

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	6
1.1	Aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt.....	6
1.2	Begriffsklärungen	12
1.2.1	Die menschliche Persönlichkeit.....	12
1.2.2	Die Lebenskompetenzen (LK)	19
1.2.3	Berufliche Handlungskompetenzen	23
1.3	Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung	27
1.3.1	Bedeutung für die Gesellschaft	27
1.3.2	Das psychosoziale Paradigma.....	28
1.3.3	Das Eigenschaftsparadigma.....	31
1.3.4	Das dynamisch-interaktionistische Paradigma.....	32
1.4	Der Beruf und die Kompetenz-/Persönlichkeitsentwicklung	35
1.5	Persönlichkeits-/Kompetenzbildungsprogramme.....	38
1.5.1	Das Persönlichkeitsbildungscurriculum der Heiligenfeld Kliniken	38
1.5.2	Weitere Projekte in Deutschland	41
2	Material und Methoden	44
2.1	Fragestellung und Untersuchungsdesign	44
2.2	Untersuchungsinstrument „entwicklungsbasierte Lebenskompetenzen“	45
2.2.1	Skala Gesundheitssituation	47
2.2.2	Skala Selbstwirksamkeit, Soziale Resonanz, Selbstbestimmung und Proaktivität	48
2.2.3	Skala Lebenszufriedenheit.....	52
2.2.4	Skala Sozialkontakt, Beziehung und Körperbewusstsein	52
2.2.5	Skala Achtsamkeit, Präsenz und Akzeptanz	54
2.2.6	Skala Selbst-/Zeit-/Geld- und Informationsmanagement	57
2.3	Deskriptive Statistik der Stichprobe	58
2.4	Statistische Auswertung	62
3	Ergebnisse.....	63
3.1	Hypothese 1: Zusammenhang zwischen Schulbildung und LK.....	63
3.2	Hypothese 2: Rolle des Geschlechts auf die LK	67
3.3	Hypothese 3: Zusammenhang zwischen Alter und LK	71
3.4	Hypothese 4: Entwicklung der LK während der Ausbildung	75
3.5	Hypothese 5: Einfluss des Unternehmens auf die LK.....	83

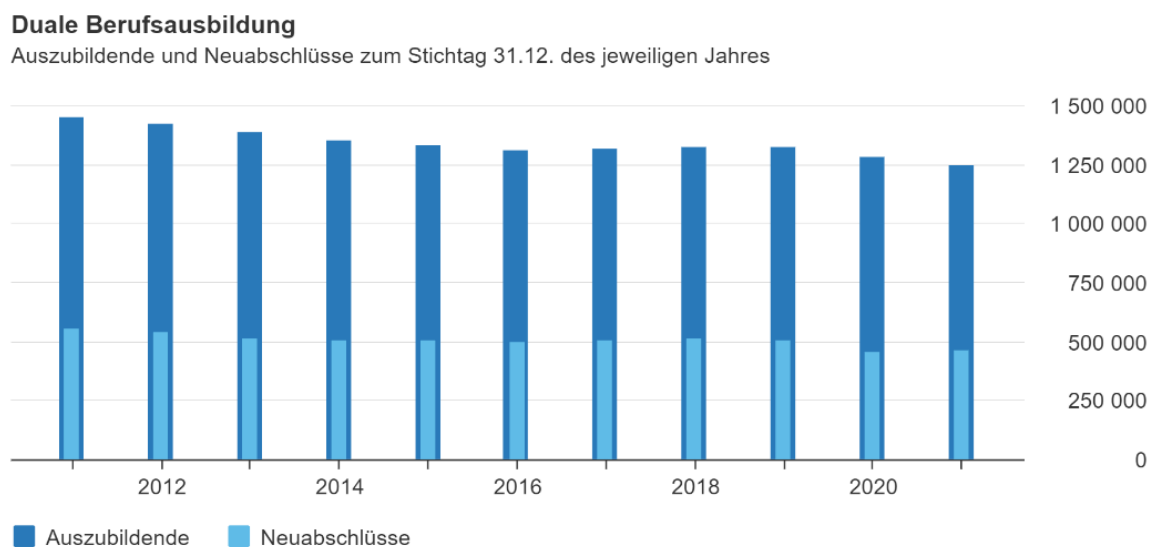
4	Diskussion.....	88
4.1	Hypothese 1.....	88
4.2	Hypothese 2.....	91
4.3	Hypothese 3.....	92
4.4	Hypothese 4.....	93
4.5	Hypothese 5.....	96
4.6	Ausblick in die Zukunft	98
5	Zusammenfassung.....	100
6	Literaturverzeichnis.....	102
7	Danksagung.....	117
8	Lebenslauf	118

„Die Berufsausbildung hat die für die Ausübung einer
qualifizierten beruflichen Tätigkeit
in einer sich von der Handlungsorientierung zur Kompetenzorientierung
wandelnden Arbeitswelt
notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten
(berufliche Handlungsfähigkeit)
in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln.
Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen.“
(Berufsbildungsgesetz (BBiG), § 1, Absatz 3)

1 Einleitung

1.1 Aktuelle Lage auf dem Arbeitsmarkt

In Deutschland befinden sich aktuell etwa 1,25 Millionen Menschen in einer dualen Berufsausbildung. Dies entspricht einem Anteil von 1,5 % an der Gesamtbevölkerung. In der Altersklasse der 14 bis 19- Jährigen ist der prozentuale Anteil deutlich größer; 2021 betrug er 19 %. Lediglich ein Drittel der Auszubildenden sind Frauen, zwei Drittel sind Männer (Statistisches Bundesamt, 2022). Zudem ist seit einigen Jahren ein starker Abwärtstrend in der Zahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge zu beobachten. 2021 existierten circa 63.000 unbesetzte Stellen und viele Betriebe klagen derzeit über einen verstärkten Fachkräftemangel (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021; DIHK, 2019; Eckelt & Burkard, 2022). Abbildung 1 veranschaulicht den stetigen Rückgang bestehender und neuer Ausbildungsverhältnisse von 2011 bis 2021.



© Statistisches Bundesamt (Destatis), 2022

Abbildung 1 Auszubildende und neu abgeschlossene Ausbildungsverträge von 2011 bis 2021

Quelle: Statistisches Bundesamt, 2022,

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1329736/umfrage/duale-berufsausbildung-auszubildende-und-neuabschluesse/>

Zeitgleich zu dieser Entwicklung finden jedoch viele junge Erwachsene keine adäquate Ausbildungsstelle. Diesbezüglich herrscht in vielen Unternehmen ein Ungleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage (DIHK, 2019; Geli, 2022). Besonders betroffen, auch bedingt durch die Pandemie, sind die Bereiche Tourismus und Gastronomie. Im Gegensatz dazu lässt sich eine positive Entwicklung im IT-, Handwerks- und Agrarsektor vermerken. Ein konstant hoch bleibendes Interesse besteht an einer Ausbildung im Einzelhandel und im KFZ-Bereich (Statistisches Bundesamt, 2022). Das Image eines Berufsbilds ist maßgeblich für eine Über- oder Unterzahl an Bewerbern (Geli, 2022). Im Hinblick auf den demografischen Wandel und das baldige Austreten der Babyboomer-Generation aus der Arbeitswelt dramatisiert sich die Lage auf dem Markt und gerät immer mehr in den Blickpunkt der Politik und Gesellschaft (Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2020).

Im Kontrast dazu steht die aktuelle Studierendenzahl in Deutschland, die mit circa 3 Millionen mehr als doppelt so groß als die der Auszubildenden ist (Statistisches Bundesamt, 2022). Die Mehrheit der jungen Erwachsenen präferiert demzufolge den Weg einer Hochschulausbildung. Man spricht auch vom sogenannten „Akademisierungswahn“ (Eckelt & Burkard, 2022, S. 8).

In diesem Kontext konkretisieren sich folgende Fragen: Welche Faktoren sind Auslöser dieser beiden gegenläufigen Entwicklungen? Was bewirkt ein derartiges Absinken der Attraktivität einer Berufsausbildung? Und lässt sich diesem Trend mit adäquaten Fördermaßnahmen gegebenenfalls entgegenwirken?

Eine Befragung von Jugendlichen durch die Bertelsmannstiftung zeigt: Die Ausbildung bleibt weiterhin eine beliebte Bildungsoption, jedoch bewerten immer mehr Schulabgänger ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehr pessimistisch (Barlovic et al., 2022). Im Rahmen einer Sendung des SWR2 Forums am 14.09.22 (Zugriff: 1.11.2022) bedarf es einer verbesserten Aufklärung und Beratung bei der Berufsorientierung junger Erwachsener. Wünschenswert sei eine zunehmende Betreuung Jugendlicher bei der Jobauswahl. Durch die Pandemie fehle es außerdem an berufsorientierten Praktika baldiger Schulabgänger. Auch hierbei besteht Nachholbedarf. Ferner wird der Politik mangelnde (finanzielle) Unterstützung der Unternehmen und Berufsschulen vorgeworfen. Investitionen bezüglich Digitalisierung und verbesserter Anbindung der Berufsschulen an die Infrastruktur sind erforderlich (Geli, 2022). Eckelt & Burkard (2022) zeigen in ihrer Umfrage, dass Unternehmen bereits seit einiger Zeit großes

Engagement im Ausbildungssektor in Form von Zusatzunterricht oder Integrationsprogrammen aufweisen. Sie wünschen sich mehr Kooperation mit den Berufsschulen. Die Bemühungen der Unternehmen sind dennoch nicht genug.

Es finden sich vermehrt Hinweise auf defizitär ausgeprägte überfachliche Kompetenzen, sowohl bei direkten Schulabgängern als auch bei Auszubildenden. Dies äußert sich vor allem in Form von fehlender Motivation, Unpünktlichkeit und unzureichendem Verantwortungsbewusstsein (DIHK, 2019; Graeve & Runkel, 2015; Knapp, 2012). Die deutsche Industrie – und Handelskammer (DIHK) befragte mehrere Unternehmen zur Ausbildungsreife von Schulabgängern und präsentierte dabei folgenden Statistik:

Mängel bei den Sozialkompetenzen von Schulabgängern durch Ausbildungsbetriebe

(in %; Mehrfachantworten möglich, Antwortende 12.136)

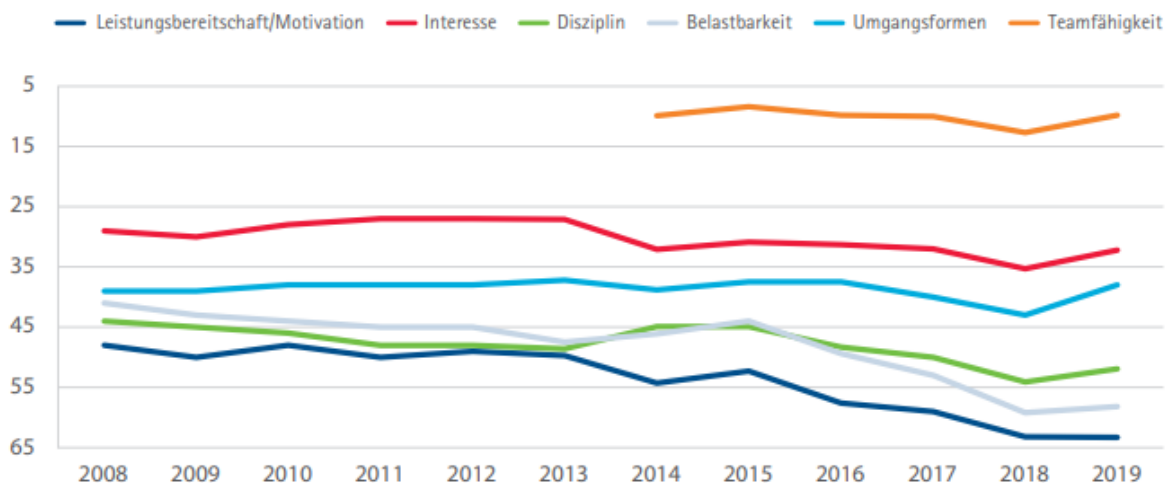


Abbildung 2 Sozialkompetenzen von Schulabgängern von 2008 bis 2019, Bewertung durch Ausbildungsbetriebe

Quelle: © deutscher industrie- und Handelskammertag e.V. (diHK) | berlin | brüssel,
<https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf>

Wichtige Komponenten wie Interesse, Belastbarkeit, Umgangsformen und Disziplin sind laut der Grafik ebenfalls bis zum Jahr 2018 rückläufig. Geringste Werte lassen

sich in der Leistungsbereitschaft und Motivation feststellen. Die Teamfähigkeit dagegen bleibt weiterhin auf einem hohen Level. Laut einem aktuellen Bericht des Instituts für deutsche Wirtschaft (IW) zum Umgang mit Medien fehlt es darüber hinaus vielen Auszubildenden an Kompetenzen im Bereich Datenschutz (Klös et al., 2021).

Diese Tatsache lässt sich teilweise durch die Umstrukturierung des modernen Arbeitsmarktes als Folge von Globalisierung, Mediatisierung und Digitalisierung erklären. Daraus resultieren neue Aufgaben und Herausforderungen an Auszubildende, denen viele nicht gewachsen sind. Ein hohes Maß an Flexibilität, Mobilität und Eigeninitiative wird heutzutage als Voraussetzung im Beruf erwartet (BMFSFJ, 2009). Hinzu kommt, dass die Möglichkeiten, seine Zukunft zu gestalten laut einem Bericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vielfältiger, gleichzeitig aber auch unüberschaubar diffus und riskanter geworden sind. Laut einer IG Metall Umfrage arbeitet eine Vielzahl der Auszubildenden unter prekären Verhältnissen (IG Metall, 2009).

Ungünstigerweise hat jedoch - auch im Hinblick auf die erst vergangene Coronakrise und die anstehende Energiekrise - Sicherheit oberste Priorität bei der Jobsuche vieler Jugendlicher. Hoch im Kurs steht außerdem die Vereinbarkeit von Beruf und Freizeitaktivitäten, die Sinnhaftigkeit der eigenen Tätigkeit und die Anerkennung im Unternehmen. Geld und gute Karriereoptionen spielen tendenziell eine untergeordnete Rolle (Albert et al., 2019b).

Erwartungen an Berufstätigkeit

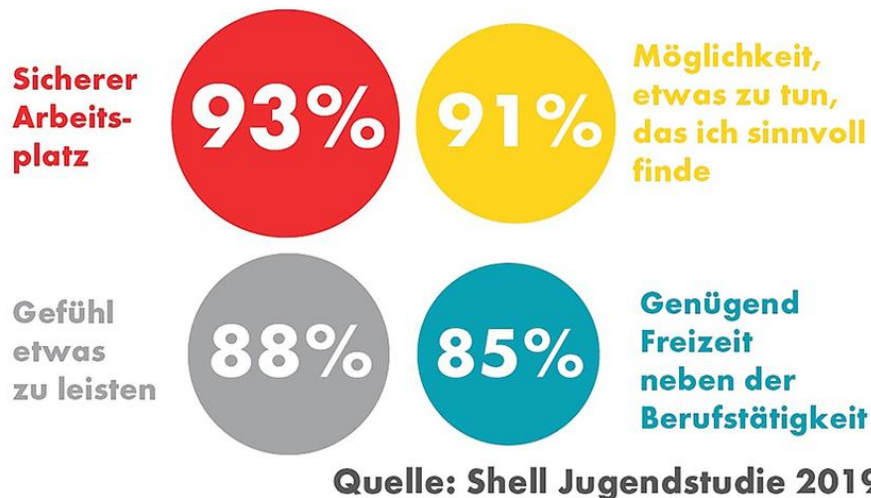


Abbildung 3 Erwartungen an die Berufstätigkeit von Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 (n=2558)

Quelle: 18. Shell Jugendstudie, 2019

<https://www.erfolg-im-beruf.de/vocatum-online/jugend-in-unruhigen-zeiten-sicherer-beruf-unveraendert-wichtig>

Die bereits erwähnten mangelhaften Fähigkeiten lassen sich der Gruppe der Lebenskompetenzen einordnen. Dabei handelt es sich um diejenigen Kompetenzen, die ein selbstbestimmtes Handeln in konkreten Situationen ermöglichen (Hallmann, 2020). Eine detaillierte Definition der für diese Arbeit relevanten Begrifflichkeiten erfolgt in den weiteren Kapiteln. Fest steht: Die Lebensperiode, in der sich junge Erwachsene befinden, ist besonders bedeutsam für die Entwicklung dieser Lebenskompetenzen (Sattler, 2007). Kommt es zu einem Scheitern der Bewältigung neuer Anforderungen, kann dies zu unzureichenden Lebenskompetenzen und gegebenenfalls psychischen Verhaltensstörungen führen (Scheithauer et al., 2003).

Ferner herrscht in der Literatur weitgehender Konsens über die bis dato unzureichende Förderung dieser Lebenskompetenzen in und nach der Schulzeit (Baacke, 1999; Sattler, 2007; Von Hentig, 2006). Hauptaugenmerk in der Schul- und Ausbildung liegt vorrangig in der Wissensvermittlung und in den kognitiven Fähigkeiten. Ständiger Leistungsdruck, ein streng verordnetes Lernpensum und eine kollektive Belehrung statt individueller Förderung sind in vielen Fällen die Norm (Rohlf's et al., 2008). Von

großer Relevanz ist jedoch die Gesamtheit der Lehre sowohl fachlicher als auch überfachlicher Fähigkeiten (Von Hentig, 2006).

Vor diesem Hintergrund lohnt sich an dieser Stelle ein genauer Blick auf die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Auszubildenden, um eine bessere Förderung darauf bauend zu erzielen.

Zwei zentrale Fragestellungen stehen im Fokus dieser Arbeit.

1. Welche Lebenskompetenzen besitzen junge Erwachsene zu Beginn einer Berufsausbildung? Stehen Schulbildung, Geschlecht und Alter in Zusammenhang mit der Ausprägung dieser Kompetenzen?
2. Welche Lebenskompetenzen entwickeln sich im Verlauf der Ausbildung in eine positive oder negative Richtung? Welche bleiben auf einem stabilen Niveau? Und hat das Ausbildungsunternehmen einen Einfluss auf die Entwicklung?

Im Rahmen dieser Arbeit wird demzufolge der Erwerb beziehungsweise die Entwicklung dieser speziellen Kompetenzen im Laufe einer Berufsausbildung evaluiert. Ausgewertet wurden die Daten von 358 Auszubildenden, die alle an einem 12-moduligem Förderprogramm der Heiligenfeld Kliniken partizipierten. Zunächst erfolgt im theoretischen Teil die Definition wichtiger Fachtermini. Im Anschluss daran folgt die Vorstellung wichtiger Paradigmen der Entwicklungspsychologie. Als nächster Schritt wird der Stand der Forschung hinsichtlich des Berufs und der Kompetenzentwicklung erörtert. Die Präsentation des Fördercurriculums der Heiligenfeld Kliniken und weiterer Projekte knüpft danach an. Im Methodenteil werden die Hypothesen formuliert und die deskriptive Beschreibung der Stichprobe vorgenommen. Als Untersuchungsinstrument der Studie dient das Fragebogenset „entwicklungsbasierte Lebenskompetenzen“ (kurz: „ELK“). Dieses setzt sich aus mehreren bereits validierten Evaluationsinstrumenten zusammen, auf welche im späteren Kapitel genauer eingegangen wird. Veränderungen im Laufe der Lehrjahre werden anhand vier verschiedener Messzeitpunkte analysiert. Mögliche Diskrepanzen im Hinblick auf Alter, Geschlechterzugehörigkeit, Schulform und Unternehmen werden herausgefiltert. Anschließend werden die Ergebnisse präsentiert. Eine kritische Hinterfragung der erzielten Ergebnisse und ein Vergleich mit bereits stattgefundenen Studien erfolgt in der Diskussion. Ziel der Arbeit ist es einerseits die bestehenden

Lebenskompetenzen und andererseits die Entwicklung der Lebenskompetenzen von Auszubildenden quantitativ zu explorieren.

Anmerkung:

Um eine bessere Lesbarkeit zu gewährleisten, wird in der vorliegenden Arbeit meist die männliche Sprachform verwendet. Es sind jedoch immer Angehörige aller Geschlechter gleichbedeutend angesprochen. Außerdem werden im weiteren Verlauf die Begriffe „Hauptschule“ und „Mittelschule“ synonym verwendet.

1.2 Begriffsklärungen

1.2.1 Die menschliche Persönlichkeit

Im ersten Kapitel dieser Arbeit möchte ich als theoretische Basis auf das Konzept der Persönlichkeit und ihrer Komponenten eingehen. Darauf aufbauend werden im Anschluss die Lebenskompetenzen sondiert. Persönlichkeitsentwicklung und Kompetenzentwicklung sind eng miteinander verstrickt, jedoch ist eine differenzierte Betrachtung der beiden Konstrukte sinnvoll (Hasebrook, 2011). Uneingeschränkter Konsens herrscht in unserer Gesellschaft darüber, dass sich alle Menschen voneinander unterscheiden (Neyer & Asendorpf, 2017). Oder anders gesagt: Jeder Mensch hat seine eigene, individuelle „Persönlichkeit“. Doch was genau bedeutet dieser Begriff?

Der Terminus leitet sich aus dem Lateinischen „persona“ ab und bedeutet „Maske“. Diese Semantik impliziert vor allem das der Außenwelt präsentierte Selbstbild eines Menschen. Jedoch gehört zur Persönlichkeit nicht nur der der Öffentlichkeit dargebotene Eindruck, sondern auch innere Werte und Einstellungen (Neyer & Asendorpf, 2017; Rammsayer & Weber, 2016; Schütz et al., 2016). In der Literatur existieren Unmengen an Definitionen des Konstruktes. Dies erschwert die Forschung in diesem Bereich immens, da durch in Studien voneinander abweichende Untersuchungsparameter teilweise antagonistische Entdeckungen resultieren. Empirische Untersuchungen im Hinblick auf Persönlichkeitseigenschaften und

Persönlichkeitsentwicklung sind demzufolge nur schwer realisierbar (J. Asendorpf, 2018; Grabowski, 2007).

Wagen wir uns dennoch sukzessiv an das Konstrukt heran. Im Volksmund wird angenommen, die Persönlichkeit käme durch Vererbung und Dispositionen zustande. Dispositionen sind dabei zeitlich mittelfristig stabile Merkmale und Gewohnheiten einer Person (J. B. Asendorpf, 2007). Gordon W. Allport (1897-1967) gilt als einer der Begründer der Persönlichkeitspsychologie und betonte deren Ganzheitlichkeit und Einzigartigkeit. In seinem Werk listete er 50 verschiedene Definitionen des Begriffs Persönlichkeit auf. Laut Allport bestimmen individuelle Merkmale unsere Anpassung an die Umwelt (Pettigrew & Hammann, 2016). Asendorpf hingegen beschreibt den Begriff folgendermaßen: „Persönlichkeit ist die Gesamtheit aller nicht pathologischen Persönlichkeitseigenschaften, nämlich individueller Besonderheiten in der körperlichen Erscheinung und in Regelmäßigkeiten des Verhaltens und Erlebens, in denen sich jemand von Gleichaltrigen derselben Kultur unterscheidet“ (J. Asendorpf, 2018, S. 8). Eine weitere Erklärung liefert Pervin (1987). Er präsentiert die Persönlichkeit als „[...] solche Eigenschaften einer Person oder der Menschen generell, die ein beständiges Verhaltensmuster ausmachen“ (Pervin, 1987, S. 15). Sucht man im Dorsch Lexikon der Psychologie nach einer Definition, wird Persönlichkeit als „Gesamtheit aller überdauernden individuellen Besonderheiten im Erleben und Verhalten eines Menschen“ (J. Asendorpf, 2022).

Eine Operationalisierung von Persönlichkeitsmerkmalen in der differenziellen Psychologie geschieht meist unter Zuhilfenahme der „Big Five“, konzipiert von Costa und McCrae (1985). Daran knüpft auch die Mehrheit der bisher vorgenommenen Studien zur Untersuchung der Persönlichkeit (vgl. Kapitel 1.3.3 und 1.4) an (Schütz et al., 2016).

Im folgenden Verlauf stützen wir uns auf die Hypothesen im Werk „Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften“ (Faix & Auer, 2011; Hasebrook, 2011). Hier wird differenziert zwischen einer Persönlichkeit-Sein und einer Persönlichkeit-Haben. Abbildung 4 stellt die beiden Begriffe gegenüber. Die Persönlichkeit-Sein entfaltet sich durch die Elemente Ansehen, Charisma und Autorität. Sie ist im Rahmen dieser Arbeit nicht relevant. Wesentlich ist die Untergliederung der Persönlichkeit-Haben in die Teilkomponenten Wissen, Werte, Kompetenzen, Charakter und Temperament.

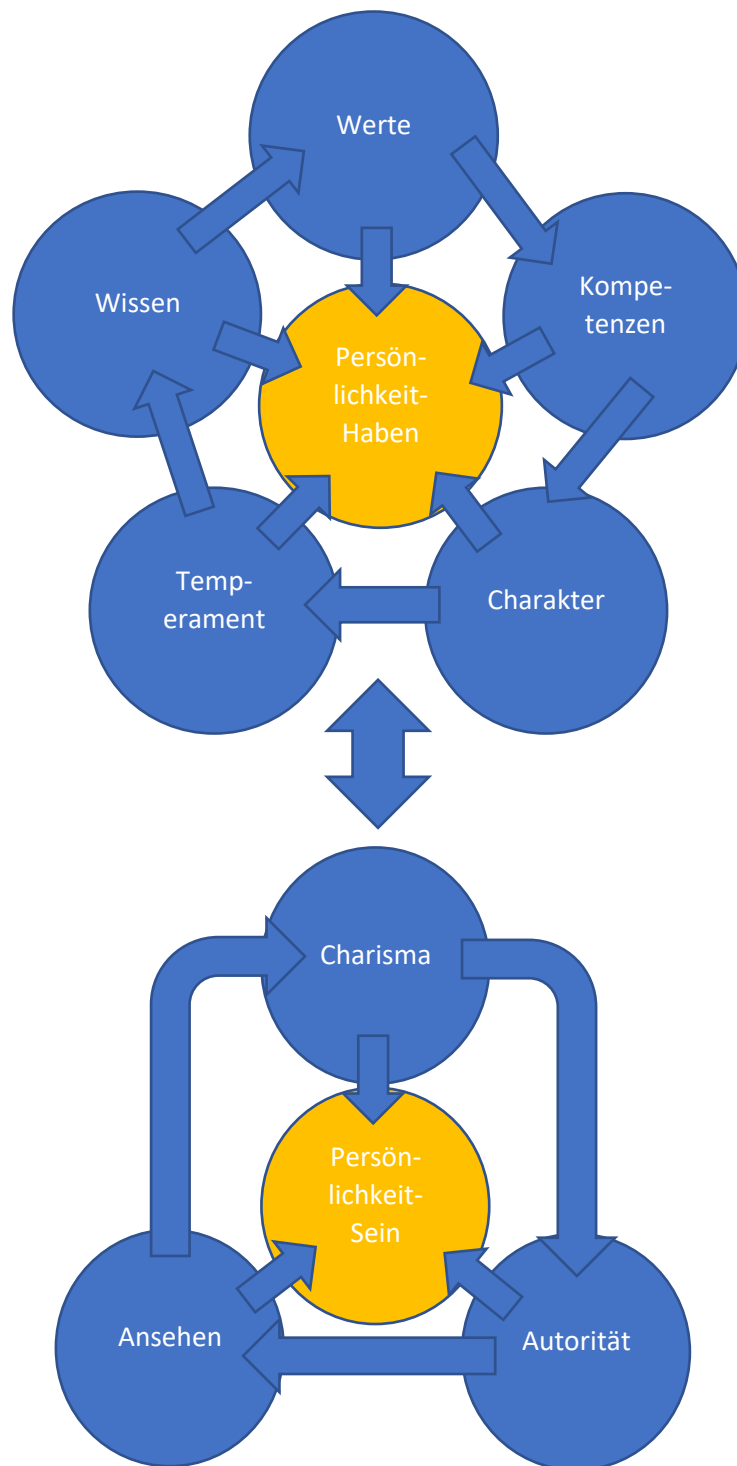


Abbildung 4 Persönlichkeit-Haben versus Persönlichkeit-Sein

Eigenskizze, in Anlehnung an Hasebrook, 2011

Kompetenzen sind laut Hasebrook (2011, S. 229) somit ein Teil der Persönlichkeit, jedoch keine Persönlichkeitseigenschaft. Zur Veranschaulichung dieser Hypothese führt Hasebrook das Beispiel eines beliebigen Körperteiles auf, welches Teil einer

Person ist, jedoch keine Eigenschaft. Anders ausgedrückt: Kompetenzen prägen und gestalten die Persönlichkeit, umgekehrt kann die Persönlichkeit aber keine Kompetenzen formen. Durch eine Förderung von Kompetenzen gelingt vor diesem Hintergrund jedoch zeitgleich eine Entwicklung der Persönlichkeit. In anderen wissenschaftlichen Werken werden Persönlichkeit und Kompetenzen teilweise als äquivalent angesehen (Euler, 2006), teilweise auch unabhängig voneinander betrachtet.

Widmen wir uns im Folgenden den verschiedenen Teilkomponenten zu:

Werte sind ethische und moralische Maßstäbe, an denen sich die Menschen in ihrem Handeln und ihrer Lebens- oder Denkweise orientieren (Roßteutscher, 2013).

Wissen bildet sich durch das Abspeichern, Bewerten und Konnektieren von Informationen. Wissen dient als Grundlage für wesentliche Werte, Denkweisen und Orientierungen, die wiederum unsere Persönlichkeit-Haben mitgestalten. Wir leben in einer Gesellschaft, in der Wissen die Grundlage menschlichen Handelns darstellt (Maasen, 2006; Stehr, 1994). Zum Wissen gehören beispielsweise Daten und Fakten, Begriffe und Theorien (Meyer & Meyer, 2018). Nur wer Wissen besitzt, kann daraufhin eine fachliche Qualifikation erlangen und darauf bauend Kompetenzen entwickeln. Wissen veraltet jedoch regelmäßig und muss stets aktualisiert werden (Hasebrook, 2011).

Der *Charakter* leitet sich aus dem Griechischen ab und bedeutet „Prägung“. Der Terminus impliziert zugleich mehrere Semantiken. In einem Theaterstück beispielsweise spielen Schauspieler bestimmte Charaktere, also fiktive Rollen, die in Wirklichkeit nicht existieren. Außerdem sagen wir häufig: „Ich mag deinen Charakter“ und meinen damit die Art und das Wesen eines Menschen, nicht sein „Äußeres“. Eine charakterlose Person wiederum steht für einen Menschen ohne moralische und ethische Wertvorstellungen. Doch wofür steht Charakter im psychologischen Sinn? In der wissenschaftlichen Psychologie beinhaltet der Charakter die Gesamtheit aller individuellen Erkennungsmerkmale einer Person, ihre Gewohnheiten beziehungsweise Dispositionen und ihre moralischen Grundsätze. Er ist somit das Resultat unserer bisherigen Erfahrungen, sozialen Interaktionen und Beziehungen

(Herpertz, 2006). Primär ist die Erziehung im Elternhaus ausschlaggebend und verantwortlich für den endgültigen Charakter einer Person (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2008). Außerdem ist seine Entstehung und Entwicklung abhängig vom jeweiligen Kulturenkreis und durchläuft bis zur Ausreifung mehrere Phasen. Er ist somit instabil, veränderbar und formbar (Peterson & Seligman, 2004). Heutzutage wird der Begriff des Charakters häufig mit dem der Persönlichkeit verwechselt, weshalb sie oft synonym zueinander verwendet werden (Dorsch Lexikon der Psychologie, 2021).

In gewisser Weise den Gegenpol zum Charakter bildet das *Temperament* eines Menschen. Umgangssprachlich verwenden wir oft den Ausdruck „Er /Sie ist ein temperamentvoller Mensch“ und assoziieren damit eine energiegelade und emotionale Person. In der Psychologie steht das Temperament für genetisch verankerte Merkmale und Dispositionen. Es handelt sich also um den durch das Erbgut bestimmten, angeborenen Teil unserer Persönlichkeit und ist somit nur schwierig bis gar nicht beeinflussbar, manipulierbar oder veränderbar (Herpertz, 2006). Das Temperament ist die Komponente der Persönlichkeit, die sich bereits in früher Kindheit etabliert (Petermann (†) & Asendorpf, 2022). Die einzige Möglichkeit, sein Temperament zu manipulieren, besteht im Erwerb von Fähigkeiten, die den Ausdruck des Temperaments bestärken oder verringern können. Die Ausprägung unseres Temperaments wird somit durch unseren Charakter beeinflusst. Eine große Rolle spielt das Temperament in der 4-Typen-Lehre nach Hippokrates (460-370 vor Christus). Dieser geht von vier verschiedenen Körpersäften aus, welche die vier Elemente im Körper manifestieren und je nach Ausprägung das Temperament eines Menschen ausformen. Hippokrates unterscheidet hierbei zwischen cholischen, melancholischen, phlegmatischen und sanguinischen Typen. Diese Urform der Typenlehre fand bis ins späte 19. Jahrhundert Anwendung und wurde unter anderem im Humanismus von Immanuel Kant (1724-1804) oder W. Wundt (1832-1920) aufgegriffen und modifiziert (Neyer & Asendorpf, 2017). In der modernen Temperamentenlehre bietet beispielsweise Cloninger (1994) einen wissenschaftlich fundierten Ansatz. Er geht von 4 Temperamentsfaktoren aus: Neugierde, Schadensvermeidung, Belohnungsabhängigkeit und Beharrungsvermögen (Cloninger, 1994). Studien zeigen, dass die multidimensionale Ansicht des Temperaments in der psychotherapeutischen Behandlung von großer Bedeutung ist

und teilweise den Verlauf einer psychischen Störung prognostizieren kann (Petermann (†) & Asendorpf, 2022).

Der *Kompetenzbegriff* leitet sich vom Lateinischen (*compere*= fähig sein) ab. Weinert definiert die Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Schubert & Schwill, 2011; Weinert, 2001, S. 27). Kompetenzen befähigen uns also durch die Anwendung unseres Wissens zu effektivem, lösungsorientiertem Handeln in allen Alltagssituationen. Laut Heinrich Roth (1971) sind Kompetenzen darüber hinaus ausschlaggebend für die berufliche Handlungsperformanz. Das Konzept der Handlungskompetenzen von Roth wird im Anschluss ebenfalls beschrieben (Roth, 1971; Roth et al., 1967). Im pädagogischen Sinne umfasst die Kompetenz mindestens drei Dimensionen, welche nachfolgend aufgezählt werden (Hallmann, 2020).

- Die kognitive Dimension basiert auf Fachwissen, welches uns zu einer objektiven Entscheidungsfällung befähigt.
- Die Wertedimension richtet sich nach gesellschaftlichen Normen, welche als Orientierungsmaßstab für richtiges Handeln fungieren und uns ermöglichen, situationsgerecht zu beurteilen.
- Die Handlungsdimension befähigt uns dazu, eine Problemsituation vorausplanend und lösungsorientiert zu betrachten. Nach der Durchführung folgt die Beurteilung der Maßnahme.

Weitere Definitionen des Kompetenzbegriffes sind beispielsweise die Bezeichnung als „an organism’s ability to interact effectively with its environment“ (White, 1959, S. 297) oder als „geistige oder physische Selbstorganisationsdispositionen, sie umfassen Fähigkeiten, selbstorganisiert und kreativ zu handeln und mit unscharfen oder fehlenden Zielvorstellungen und Unbestimmtheit umzugehen“ (Erpenbeck et al., 2017, S. 12). Die Kompetenzentwicklung basiert auf den modernen kognitivistischen Lerntheorien, welche im Anschluss in Kapitel 1.3.4 näher erläutert werden (Reetz, 1999).

Welche Kompetenzen heutzutage von guten Auszubildenden erwartet werden, listet beispielsweise die IHK Stade ausführlich auf (IHK Stade, o. J.):

- Fachkompetenzen
 - o gute Sprachkenntnisse in Deutsch und Englisch
 - o einfache Rechenfähigkeiten
 - o naturwissenschaftliches Verständnis
 - o einfache Grundkenntnisse im IT – und BWL - Sektor
- Persönliche Kompetenzen
 - o Leistungs- und Lernbereitschaft
 - o Zuverlässigkeit
 - o Sorgfalt
 - o Belastbarkeit
 - o Verantwortungsbewusstsein
 - o Durchhaltevermögen
 - o Kreativität
 - o Flexibilität
 - o Konzentrationsfähigkeit
 - o Kritikfähigkeit
- Soziale Kompetenzen
 - o Teamfähigkeit
 - o Konfliktfähigkeit
 - o Kooperationsbereitschaft
 - o Toleranz

Die Entwicklung von Kompetenzen ist ein niemals endendes Ereignis; der Besitz muss in der Praxis ständig von Neuem bewiesen werden (Lohaus & Domsch, 2009).

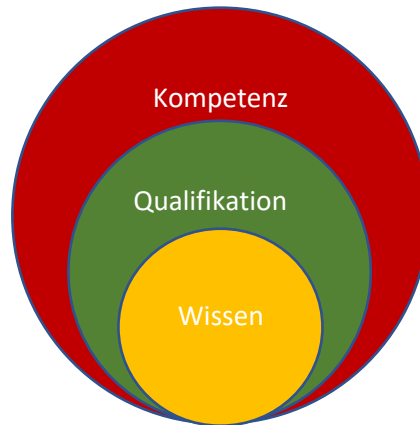
Wie bereits zuvor bei der Persönlichkeit, finden sich auch bei der Klärung des Kompetenzbegriffes zahlreiche Ansätze, die den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Abzugrenzen von der Kompetenz ist der Begriff der Qualifikation. Diese Begrifflichkeit ist obsolet und materialistisch geprägt. Die Qualifikation präsentiert Wissen in Form von Bildungsabschlüssen, Zeugnissen oder Urkunden (Moser, 2018). Dennoch ist in mehreren Teilgebieten unserer Gesellschaft die Qualifikation ein notwendiges Kontrollmittel. Ein Arzt beispielsweise darf nur praktizieren, wenn er dafür die erforderliche Approbationsurkunde besitzt. Nur eine für eine bestimmte Tätigkeit

qualifizierte Person kann auch dementsprechend Kompetenzen in diesem Bereich entwickeln. Die Qualifikation baut wiederum auf bestehendem Wissen auf. Abbildung 5 veranschaulicht die Hierarchie Wissen – Qualifikation - Kompetenz.

Abbildung 5 Wissen,
Qualifikation und
Kompetenz,

Eigenskizze, in
Anlehnung an
Hasebrook, 2011



1.2.2 Die Lebenskompetenzen (LK)

Die vorliegende Arbeit handelt von den Lebenskompetenzen von jungen Auszubildenden. Der Begriff Lebenskompetenzen beschreibt Fähigkeiten, die Menschen benötigen, um mit den Herausforderungen des täglichen Lebens erfolgreich umgehen zu können. Die Lebenskompetenzen ermöglichen dem Menschen eine zielführende Problembewältigung und die Meisterung von Stresssituationen. Es handelt sich um persönliche, soziale, kognitive und physische Fertigkeiten des Menschen (World Health Organization, 1994a, 1994b, 1996).

Außerdem lernen die Menschen, mit Veränderungen der Umwelt zu leben und selbstständig Veränderungen zu bewirken. Zu den Lebenskompetenzen zählen nach Bühler und Heppekausen (2006) zudem die korrekte Selbstwahrnehmung, Empathie, Stress- und Gefühlsbewältigung, Kommunikationsfertigkeit und kritisches Denken.

Die WHO definierte zehn zentrale Kern- beziehungsweise Lebenskompetenzen (engl.: „core life-skills“), die es im Rahmen der Lebenskompetenzförderung zu vermitteln gilt (WHO, 1994, zitiert nach Bühler & Heppekausen, 2006, S. 16):

1. Korrekte Selbstwahrnehmung, Erkennen der eigenen Stärken und Schwächen
2. Empathie
3. Kreatives, problemlösendes Denken
4. Kritisches Denken und objektive Betrachtung von Problemen
5. Treffen von konstruktiven Entscheidungen
6. Adäquates Lösen von Problemen
7. Kommunikative Kompetenz, angemessene (non-) verbale Ausdrucksweise
8. Soziale Beziehungsfertigkeiten, stabile freundschaftliche Beziehungen
9. Gefühlsbewältigung
10. Stressbewältigung

Durch die adäquate Förderung dieser 10 Lebens- oder Kernkompetenzen wird eine gemeinsame Grundlage zur Problemlösungsfindung für alle Menschen in allen Lebensbereichen erstellt (Clement, 2002). In der Gesundheitsförderung etablierte sich der Begriff erstmals in den 90er - Jahren durch die Neuausrichtung der Gesundheitsprävention. Dabei wurde eine positive Wirkung ausgeprägter Lebenskompetenzen auf die Gesundheitssituation angenommen. Es präziserte sich der Begriff der gesundheitsbezogenen Lebenskompetenzen. Im Vordergrund steht hierbei die Vermittlung von „Risikokompetenzen“, das heißt die Vermittlung von Risiko- versus Schutzfaktoren zum Erhalt der Gesundheit (Hallmann, 2020; Jungaberle et al., 2014). Inzwischen konnte empirisch belegt werden, dass mit der Erhöhung von Lebenskompetenzen sich zugleich ein Anstieg salutogener Ressourcen und eine Verringerung psychischer Krankheiten abbildet (Hinterberger et al., 2021; Jerusalem & Meixner, 2009).

Laut der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF, 2008) ist der Anteil an gesundheitlich beeinträchtigten Studierenden zwischen 18 und 30 Jahren von 15 % (2000) auf 19 % (2006) gestiegen. Bei wiederum 11 % derjenigen handelt es sich um psychische Beeinträchtigungen. Auch im Rahmen der Studie „Fit fürs Leben“, welche die Gesundheitssituation von 18 bis 25 - Jährigen im Hinblick auf die Risikofaktoren Rauchen, Übergewicht und Bewegungsmangel untersuchte, weisen zwischen 60 % und 80 % der Probanden

mindestens einen der drei Risikofaktoren auf (Leyk et al., 2012). Diese zunehmend frühere und weit verbreitete Etablierung von ungünstigen Alltagsangewohnheiten bei Jugendlichen führt nicht nur zu gesundheitlichen Beschwerden, sondern primär auch zu Konzentrationsschwächen, Leistungsverlusten und sinkender Belastbarkeit (Leyk et al., 2012; Moor et al., 2020).

Aus der Sicht der Salutogenese ist bei defizitären Lebenskompetenzen eine typische Konsequenz das Auftreten von psychischen Belastungsstörungen. Es kommt häufig zu Gefühlen des Versagens, der Hilfs- und Hoffnungslosigkeit, der Anspannung und der Einsamkeit. Hinzu kommen Zukunftsangst und Konzentrationsschwierigkeiten (Hallmann, 2020). Frank (1973) fasst all diese Gefühle unter dem Begriff „Demoralisierung“ zusammen. Die „Demoralisierung“ ist ein Maß für den emotionalen Stress und ein wichtiger „Anhaltspunkt für [...] den Bedarf an professioneller Hilfe“ (Frank 1973, S. 278, zitiert nach Dill et al., 1999, S. 15). Gemessen wird der Demoralisierungsgrad mit der PERI-Skala von Dohrenwend (Dill et al., 1999). Stress entsteht, wenn ein „Ungleichgewicht zwischen wahrgenommenen Anforderungen und den subjektiven Fähigkeiten“ (Jerusalem, 1990, S. 4) vorliegt. Oder in anderen Worten ausgedrückt: Wenn eine Person die Umwelanforderungen mit den gegebenen Kompetenzen als nicht zu bewältigen wahrnimmt, können Stress und emotionale Belastung entstehen (Jerusalem, 1990). Eine gute Förderung der Lebenskompetenzen ist somit essenziell zur Prävention psychischer Erkrankungen. Sie reduzieren das Risiko in emotionalen Stress zu geraten beziehungsweise erleichtern zumindest die Stressbewältigung.

Für das Konstrukt der Stressbewältigung wird in der Literatur immer wieder der Begriff „Coping“ synonym gebraucht; dieser bezeichnet die Art und Weise, wie ein Mensch mit einer stressreichen Lebenssituation umgeht (Schwarzer & Knoll, 2003).

Lazarus unterscheidet in seiner Stresstheorie zwei Arten von Bewältigungsstrategien, nämlich das problembezogene Coping („problem-focused coping“) und das emotionale Coping („emotion-focused coping“). Bei problembezogenem, funktionalem Coping wird wiederum unterschieden zwischen aktivem und internalem Coping (Lazarus & Folkman, 1984). Bei aktivem Coping kommt es zur Lösung des Problems durch Ergreifen von Eigeninitiative, Übernahme von Verantwortung und eigenes Handeln. Es handelt sich um leicht beeinflussbare Ereignisse. Internales Coping wird im Fall von kaum manipulierbaren Geschehnissen, wie zum Beispiel einem Trauerfall,

angewendet. Hierbei wird die innere Einstellung zur Situation neu definiert und das Problem neu bewertet. Beim emotionalen, dysfunktionalen Coping versucht die betroffene Person, ihre Emotionen zu regulieren (Faltermaier & Lessing, 2021). Es kommt entweder zur Problemmeidung oder zur Einnahme einer Abwehrhaltung.

Eine Vielzahl an Studien hat mittlerweile empirisch belegt, dass emotionaler Stress die Gesundheit negativ beeinflusst (Schwarzer & Knoll, 2003).

Einen Gegenpol zum Demoralisierungsgrad und zum emotionalen Stress stellt die Resilienz oder das sogenannte Kohärenzgefühl dar (Dill et al., 1999). Resilienz bedeutet die Resistenz einer Person gegenüber negativen äußeren Einflüssen (Lyssenko et al., 2010). Das Kohärenzgefühl wurde von Antonovsky (1997) geprägt und beschreibt das subjektive Gefühl, sich seiner persönlichen Fertigkeiten bewusst zu sein und Probleme aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Menschen mit hohem Kohärenzgefühl sind resilient, selbstbestimmt und proaktiv. Kohärenzgefühl und Gesundheit stehen dabei in einem positiv linearen Zusammenhang (Antonovsky, 1997; zitiert nach Bengel et al., 2006). Je höher das Kohärenzgefühl einer Person, desto geringer ist die emotionale Stressbelastung. Ein hohes Kohärenzgefühl vermindert zudem die Etablierung von psychosomatischen Störungen (Faltermaier & Dietrich, 2021).

Unter allen Jugendlichen ist insbesondere die Gruppe der Berufsschüler in Bezug auf emotionalen Stress am stärksten belastet. Einerseits existiert eine große Zahl an stark demoralisierten Berufsschülern, andererseits eine große Zahl an nur sehr schwach demoralisierten; eine Mittelkategorie ist nur spärlich ausgeprägt (Dill et al., 1999). Somit empfiehlt sich ein geeignetes Programm für die Berufsschüler zur Steigerung der Resilienz, des Kohärenzgefühls und zur Minderung ihres Demoralisierungsgrades (Jungaberle et al., 2014).

Die ersten Programme zur gesundheitsbezogenen Lebenskompetenzförderung im Rahmen der schulischen Suchtprävention stammen von Botvin et al. (1990). Sie richten sich speziell an Jugendliche, da sich diese Altersgruppe in einer wichtigen präventiven Phase befindet (Botvin et al., 1990; Kröninger-Jungaberle et al., 2015). Empfohlen wird das schulische Setting, da sich hier der Effekt der Peergroups besonders bemerkbar macht und auch gesellschaftliche Randgruppen erreicht werden (Paulus & Zurhorst, 2002). Mitglieder einer Peergroup sind dabei Personen des gleichen Alters, die sich in einer ähnlichen Lebenssituation befinden und deren

Verhalten sich gegenseitig beeinflusst (Breidenstein, 2008). Heutzutage gibt es weltweit mittlerweile Unmengen an verschiedene Projekte für Schulklassen und Schüler jeden Alters (Lohaus & Domsch, 2009). Einige wichtige Projekte in Deutschland werden anschließend in Kapitel 1.5.2 erläutert.

1.2.3 Berufliche Handlungskompetenzen

Ein weiterer Blick lohnt sich auf Roths Modell der Handlungskompetenzen, welches im Nachhinein vielfach aufgegriffen und ergänzt wurde. Die berufliche Handlungskompetenz ist im heutigen Sinne die Kompetenz, die benötigt wird, um Arbeitsaufgaben und Probleme erfolgreich zu bewältigen (Schaper, 2022). In dieser Arbeit berufen wir uns auf die Erläuterungen im Werk „Facetten des beruflichen Lernens“ (Euler, 2006).

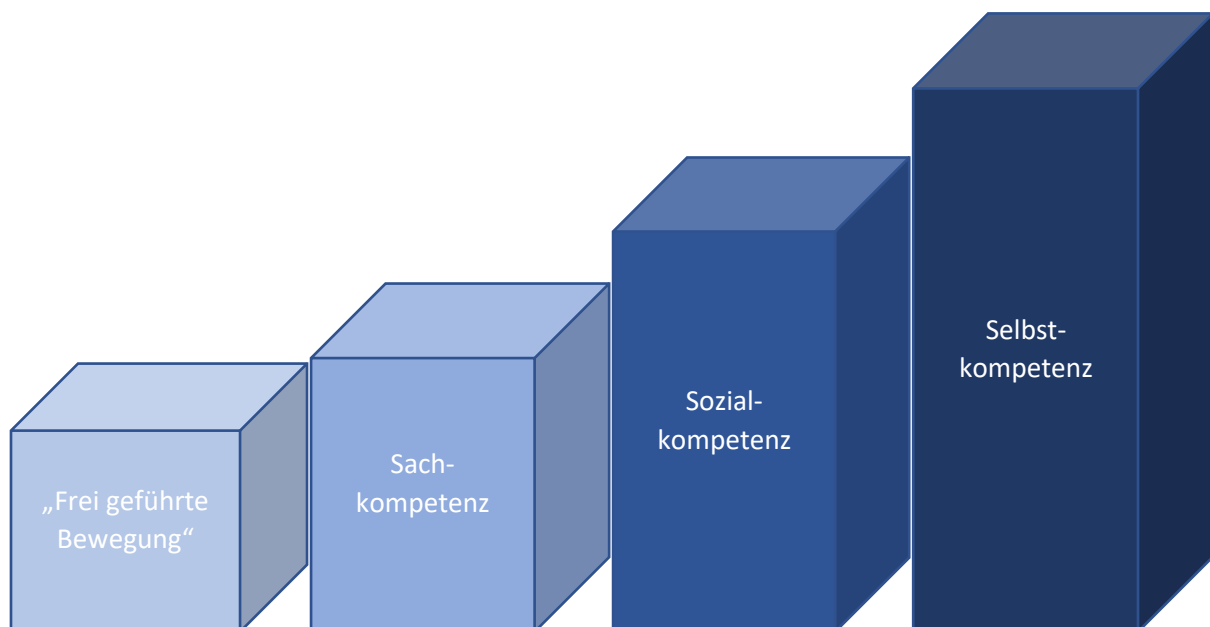
Laut Roth ist die Herausbildung von Kompetenzen mit der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen gleichzusetzen. Die zentrale These von Roths entwicklungspädagogischem Ansatz lautet, dass die menschliche Entwicklung „als zunehmende Freiheit aus den instinktiven Verhaltensregelungen und den durch die primären Sozialisierungsprozesse in uns automatisierten sozialen und moralischen Verhaltensnormen“ (Roth, 1971, S. 447, zitiert nach Euler, 2006, S. 112) begriffen wird.

Oder in anderen Worten ausgedrückt: Die Entwicklung von Handlungskompetenzen ist ein sukzessiver Prozess, der durch die stufenweise Erlangung mehrerer Teilkompetenzen voranschreitet. Die von Roth deklarierte „Freiheit“ wird auch als „Mündigkeit“ definiert und kann aber nur durch den Erwerb von Sach-, Sozial- und Humankompetenz erlangt werden, welche „freies Handeln“ ermöglichen. Nach Roth ist die Bildung dieser oben genannten Kompetenzen mit der Persönlichkeitsbildung beziehungsweise -entwicklung des Menschen gleichzusetzen.

- Die erste Stufe des Prozesses zeichnet sich aus durch das Erlernen frei geführter Bewegung. Man lernt sich Ziele zu setzen und findet Mittel und Wege, diese zu erreichen.
- In der zweiten Stufe eignet man sich dafür nötiges Fachwissen an und es kommt zum Erreichen von Sachkompetenz und intellektueller Mündigkeit.

- In Stufe drei erlernt man Kommunikationsfähigkeit und den gemeinschaftlichen Umgang kennen. Diese Stufe dient zur Erlangung der Sozialkompetenz und sozialer Mündigkeit.
- Die vierte und am meisten entwickelte Stufe führt letztendlich zur moralischen Mündigkeit und fasst alle Kompetenzen in einem zusammen. Diese nennt sich dementsprechend „Selbstkompetenz“ und sorgt für werteinsichtiges und wertorientiertes Verhalten im Alltag.

Abbildung 6 zeigt eine schematische Darstellung zur Veranschaulichung von Roths Modell.



Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4
Selbstständiges Handeln, sich Ziele setzen und Mittel entwickeln, diese zu erreichen	Kognitive Fähigkeiten, sachkompetentes Handeln (=intellektuelle Mündigkeit)	Sozialeinsichtiges Verhalten, kommunikative Fähigkeiten (=soziale Mündigkeit)	Wertbestimmtes Verhalten und Handeln (=moralische Mündigkeit), oberste Stufe des freien Handelns

Abbildung 6 Das Kompetenzmodell nach Heinrich Roth, Eigenskizze

Ein gesonderter Blick gilt den Teilkomponenten der Sozialkompetenzen. Laut Euler (2006, S. 206) wird Sozialkompetenz erreicht durch den Erwerb sozial-kommunikativer Fähigkeiten. Dazu zählen:

- (non-) verbale Artikulation
- Verständnis und Interpretation (non-) verbaler Äußerungen
- Metakommunikation
- Reflexion von Kommunikationsprozessen
- Sensibilität für Kommunikationsstörungen
- Umsetzung nach Reflexion

Sozialkompetenz wird dadurch erreicht, dass interkommunikative Handlungsmöglichkeiten vorausschauend geplant, geprobt und anschließend umgesetzt werden. Darauf folgend muss das Ergebnis kritisch mit anderen Handlungsmöglichkeiten verglichen und ausgewertet werden. Sich ein gutes Feedback einzuholen ist wesentlich. Nach wiederholtem Üben der Tätigkeit erfolgt zuletzt noch das Transferieren auf andere Situationen. Handlungskompetenz wird somit nur durch häufiges aktives Erleben erreicht. Der Erwerb von Sozial- und anderen Kompetenzen ist demnach laut Euler kein „x-tägiges Seminar“ (S. 216), sondern ein sukzessiver Prozess. Kompetenzen sind zeitlich betrachtet mittelfristig stabil und müssen stets neu bewiesen werden (Euler, 2006). Ferner ist die Handlungskompetenz laut Euler nicht durch theoretische Belehrungen erreichbar, sondern nur durch aktives Vorleben anderer und Erleben eigener Erfahrungen. Außerdem können pädagogisch - didaktische Methoden wie zum Beispiel Vorträge, Rollenspiele, Plenumsdiskussionen, Meditationen, Gruppenarbeiten und Sensitivity Training zum Erlernen beitragen. Insbesondere die Kompetenzen der Lehrperson und deren didaktisch-pädagogische Fähigkeiten scheinen laut Euler einen positiven Einfluss auf die eigene Entwicklung auszuüben. An zweiter Stelle steht das berufliche oder schulische Umfeld.

Im Zentrum von Roths Modell steht stets das Individuum, welches Informationen individuell wahrnimmt und abspeichert. Durch die Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt der Mensch wiederum emotionale und kommunikative Kompetenzen (Euler, 2006).

In Anlehnung an Roth entwickelten auch Reetz (1999) und Mertens ein Konzept der Schlüsselkompetenzen beziehungsweise -qualifikationen, welche zusammen die

berufliche Handlungsfähigkeit ergeben (Grabowski, 2007). Ziel der Berufsausbildung ist es, diese berufliche Handlungsfähigkeit zu erreichen. Zu Beginn einer Ausbildung dürfen diese Kompetenzen demnach noch nicht vorausgesetzt werden (Hoff, 2003). Hier ist wiederum die Ausbildungsreife von großer Bedeutung (Hoffmann & Henry-Huthmacher, 2016).

Die berufliche Handlungsfähigkeit setzt sich laut Reetz aus 3 fundamentalen Säulen zusammen (Reetz, 1999):

- der Fach-/ Methodenkompetenz, die die kognitiven Leistungsfähigkeiten einer Person beschreibt und für die korrekte Umsetzung dieser verantwortlich ist.
- der Sozialkompetenz, die ein kooperatives, solidarisches, sozialkritisches und kommunikatives Handeln ermöglicht.
- der humanen Selbstkompetenz/Individualkompetenz, die uns zu einem moralisch selbstbestimmten Handeln befähigt.

Schlüsselqualifikationen sind in diesem Modell die einzelnen Fähigkeiten, die sich in die oben genannten Kompetenzen einordnen lassen und somit als wichtige Handlungsvoraussetzungen gelten (Gessler, 2012; Reetz, 1999): Logisches Denken lässt sich beispielsweise der Fach-/ Methodenkompetenz unterordnen; Kommunikationsfähigkeit ist Teil der Sozialkompetenz. Persönlich – charakterliche Fähigkeiten wie zum Beispiel Verantwortungsbewusstsein, Eigeninitiative, Zuverlässigkeit, Pünktlichkeit und individuelle Leistungsbereitschaft werden der Selbstkompetenz subsumiert.

Den Fokus legt Reetz auf die ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung und betont dabei auch deren Notwendigkeit in der Ausbildung von Jugendlichen. Fachliches Wissen und überfachliche Kompetenzen komplementieren sich gegenseitig und müssen laut Reetz in der Ausbildung eng miteinander verknüpft werden (Grabowski, 2007).

1.3 Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung

1.3.1 Bedeutung für die Gesellschaft

Erkenntnisse in der Entwicklungspsychologie haben heutzutage in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen eine große Bedeutung (J. Asendorpf, 2018; J. B. Asendorpf, 2007; Neyer & Asendorpf, 2017). Daher möchte ich in diesem Kapitel wichtige wissenschaftliche Paradigmen vorstellen, die sich mit der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung auseinandersetzen. Wie in Kapitel 1.2.1 bereits erwähnt ist die Kompetenz eine Teilkomponente der Persönlichkeit, das bedeutet durch den Erwerb neuer oder den Wegfall alter Kompetenzen verformt sich gleichzeitig auch die Persönlichkeit. Viele Unternehmen beispielsweise begehen jedoch den Fehler Persönlichkeitstests - wenn auch hochvalide - bei ihrer Personalauswahl einzusetzen, um eine freie Stelle optimal zu besetzen. Besser wäre statt der Evaluation von Persönlichkeitsmerkmalen jedoch die Bewertung der (Handels-) Kompetenzen der Bewerber. Diese spiegeln das Handeln einer Person in bestimmten Situationen aussagekräftiger wider und reflektieren die eigenständige beziehungsweise Performanz im Team (Hasebrook, 2011). In der Psychologie sind zwar Unmengen an Studien und Evaluationsinstrumenten zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen vorhanden, viel weniger valide Forschungsergebnisse finden sich jedoch im Bereich der moderneren Kompetenzforschung, wobei die Grenzen hier teilweise verwischen. Daher ist meine Absicht, beide Forschungsseiten hier zu betrachten. Unser Verständnis der Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung basiert vor allem auf den neueren kognitivistischen und humanistischen Lerntheorien, jedoch lieferten bereits ältere Entwicklungstheorien wichtige Forschungsansätze, die bis heute von großer Relevanz sind (Reetz, 1999). Aus diesem Grund werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit die wichtigsten Paradigmen vorgestellt.

Sämtliche Aussagen beziehen sich auf Neyer und Asendorpf (Neyer et al., 2018; Neyer & Asendorpf, 2017). Auf weitere Quellenangaben im Kapitel wurde deswegen verzichtet. Bei Nutzung einer anderweitigen Quelle wurde diese hinzugefügt.

Widmen wir uns zunächst der Forschung zur Persönlichkeitsentwicklung. Hier wird grundsätzlich zwischen Persönlichkeit verstehenden Stufenmodellen und Persönlichkeit erklärenden Modellen unterschieden (Hasebrook, 2011). In der

modernen Persönlichkeitspsychologie sind insbesondere folgende sechs Paradigmen vorherrschend:

- Psychoanalytisches Paradigma
- Eigenschaftsparadigma
- Dynamisch-interaktionistisches Paradigma
 - o Behaviorismus
 - o Kognitivismus
 - o Humanismus
- Informationsverarbeitungsparadigma
- neurowissenschaftliches Paradigma
- biologisch - genetisches Paradigma

Die drei zuletzt aufgeführten Paradigmen sind der Vollständigkeit halber hier erwähnt, werden aber aus mangelnder Relevanz für die dargestellte Thematik nicht näher erläutert.

Persönlichkeitsmodelle haben in unserer Gesellschaft einen großen Nutzen. Der Profit für die freie Wirtschaft bei der Personalauswahl wurde oben bereits aufgegriffen. Auch im Rechtswesen und der Kriminalistik, zum Beispiel bei der Erstellung eines Täterprofils oder der gerichtlichen Beurteilung einer Straftat, wird auf Persönlichkeitsmodelle zurückgegriffen. In der Werbung und im Marketing kommen sie zum Einsatz, um das Konsumverhalten einer bestimmten Zielgruppe mit bestimmten Persönlichkeitseigenschaften zu lenken. Nicht unerwähnt bleiben darf der Zweck für pädagogische Einrichtungen, welche sich bei der Erziehung und Bildung von Kindern auf diese Modelle berufen.

Aus diesen Gründen lohnt sich im Folgenden eine genauere Betrachtung.

1.3.2 Das psychosoziale Paradigma

Psychosoziale Persönlichkeitstheorien gehören zur Kategorie der erklärenden Modelle (Faix & Auer, 2011; Hasebrook, 2011). Eine der bekanntesten psychoanalytischen Persönlichkeitstheorien ist die Theorie nach Sigmund Freud (1856 – 1939). Diese unterscheidet zwischen dem ES, dem ICH und dem ÜBER-ICH als drei Instanzen des menschlichen Wesens. Das ES ist von Geburt an vorhanden und für die Befriedigung

von Triebbedürfnissen ohne Rücksichtnahme auf andere Interaktionspartner zuständig. Ein Säugling, der Hunger hat, schreit beispielsweise, um so die Eltern auf sich aufmerksam zu machen und sie dazu zu bringen, seinem Bedürfnis nachzugehen. Das ÜBER-ICH entwickelt sich erst in den späteren Jahren und repräsentiert die Normen einer Gesellschaft, die der unmittelbaren Triebbefriedigung gegenüberstehen. Gleichzeitig etabliert sich das ICH in der Persönlichkeit, welches versucht, unter Einhaltung der Normen die Erfüllung der Bedürfnisse zu verwirklichen. Das ICH übernimmt somit eine Vermittlerrolle zwischen dem ES und dem ÜBER-ICH. Darüber hinaus unterscheidet Freud zwischen fünf Entwicklungsphasen, welche sich aus den verschiedenen Quellen der Triebbefriedigung ergeben: die orale (1. Lebensjahr), narzisstische (1. Lebensjahr), anale (2 - 3. Lebensjahr), phallische (4.- 5. Lebensjahr) und genitale (ab 13. Lebensjahr) Phase (Lohaus & Vierhaus, 2019; Simon, 2012). Freuds Ansätze haben einen entscheidenden Einfluss auf die heutige Sicht der Persönlichkeit. Auch die Therapien vieler psychischer Erkrankungen beruhen noch auf dem Freud'schen Modell, jedoch gibt es auch zahlreiche Kritikpunkte gegenüber seinen Überzeugungen. Beispielsweise geht man heute davon aus, dass in der oralen Phase nicht nur Lust, sondern auch Liebe und Zuneigung wichtige Handlungsparameter darstellen (Maltby et al., 2011).

Aufbauend auf Freuds Theorie ist das psychosoziale Konzept Eriksons. Im Gegensatz zu Freud bezeichnet Erik Erikson (1902 -1994) den Menschen nicht als eine Marionette seiner eigenen Triebe, sondern als ein selbstständig agierendes Wesen. Der Fokus liegt bei Erikson auf der ICH-Entwicklung. Ferner sieht Erikson die Persönlichkeitsentwicklung als lebenslangen Prozess, der bis ins hohe Alter andauert. Die Persönlichkeit ergibt sich aus einem Zusammenspiel verschiedenster Faktoren. Statt nur fünf durchläuft das Individuum bei Erikson acht voneinander abzugrenzende Lebensphasen. Jede einzelne wird durch eine bestimmte psychosoziale Krise charakterisiert (Lohaus & Vierhaus, 2019). Bereits Erikson ist also der Ansicht, der Mensch wachse durch die Bewältigung altersbedingter Entwicklungsaufgaben. Als eine der wichtigsten Phasen gilt das Jugendalter, da hier die Ich-Entwicklung ihren Höhepunkt erreicht. Das zentrale Thema ist dabei die Findung einer eigenen Identität. Eriksons Theorie wurde jedoch unter anderem wegen mangelnder empirischer Überprüfbarkeit und fehlender Systematik kritisiert (Noack, 2010).

Die acht Entwicklungsstufen nach Erik Erikson lauten:

1. Urvertrauen versus Urmisstrauen (1. Lebensjahr): Die Mutter ist die wichtigste Bezugsperson und beantwortet die zentrale Frage: Kann ich der Welt vertrauen?
2. Autonomie versus Scham und Zweifel (2. - 3. Lebensjahr): Die Eltern sind die wichtigsten Bezugspersonen und machen uns deutlich, ob es in Ordnung ist, man selbst zu sein.
3. Initiative versus Schuldgefühl (4. - 5. Lebensjahr): Wichtiger Bezugspunkt ist nun die gesamte Familie. Das Kind stellt sich die Frage: Ist es in Ordnung so zu handeln, wie ich handele?
4. Leistung versus Minderwertigkeitsgefühl (6. - 11. Lebensjahr): Das Bezugsfeld erweitert sich. Zentrale Thematik in dieser Phase sind das Lernen und die Sinnhaftigkeit des eigenen Bestehens auf dieser Welt.
5. Identität versus Rollendiffusion (12. - 18. Lebensjahr): Die Einordnung in eine bestimmte Rolle beziehungsweise die Findung einer Ich-Identität sind in dieser Phase wesentlich. Es stellt sich die Frage nach dem eigenen Platz in der Gesellschaft.
6. Intimität versus Isolation (junges Erwachsenenalter): Freunde und Partner sind die wichtigsten Bezugspersonen dieser Phase, in der es darum geht, ob man in der Lage ist zu lieben.
7. Generativität versus Stagnation (mittleres Erwachsenenalter): Der eigene Haushalt und das Arbeitsumfeld sind hier wichtige Bezugspunkte. Die Person fragt sich, was und wie viel sie bereit ist, in die einzelnen Lebensbereiche zu investieren.
8. Ich-Integrität versus Verzweiflung (hohes Erwachsenenalter): Die Welt selbst dient als Bezugspunkt. Eine wesentliche Rolle spielen die Fülle des gelebten Lebens und die Akzeptanz des baldigen Endes.

Durch die erfolgreiche Bewältigung dieser acht psychosozialen Fragen beziehungsweise Lebensaufgaben, entwickelt sich laut Erikson die Persönlichkeit von Geburt an weiter bis ins hohe Alter. Dies entspricht im Großen und Ganzen auch den Erkenntnissen unserer modernen Entwicklungspsychologie. Zur empirischen

Überprüfbarkeit dieser Aussage ist jedoch die Messung der Persönlichkeit zu verschiedenen Zeitpunkten von großer Bedeutung. Dies wird beispielsweise im Eigenschaftsparadigma realisiert.

1.3.3 Das Eigenschaftsparadigma

Bei den Eigenschaftsparadigmen beziehungsweise faktorenanalytischen Modellen spielt die Operationalisierung der Persönlichkeit durch sogenannte „traits“ oder „Eigenschaften“ eine wesentliche Rolle.

Die Messung und Quantifizierung der „traits“ erfolgt mittels objektiver Verhaltenstests, Selbsteinschätzungsfragebögen oder Fremdeinschätzungen. Catell (1905 - 1998) war einer der Begründer dieser Eigenschaftsmodelle und entwickelte den 16-PF Fragebogen, bestehend aus 16 Faktoren. Ins Deutsche übersetzt wurde dieser von Schneewind (Schneewind & Graf, 1998). Zunächst wurde das Bild der Persönlichkeit auf zwei Faktoren beschränkt: Extraversion und Neurotizismus. In Anlehnung an Eysenck (1916 – 1997) fügten McCrae und Costa (1987) wiederum drei weitere Dimensionen hinzu: Verträglichkeit, Offenheit für Erfahrungen und Gewissenhaftigkeit. Somit entstand das „Big Five“ Modell - oder auch „OCEAN“ Modell genannt. Es ist eines der bekanntesten Modelle bestehend aus fünf Dimensionen zur Beschreibung der Persönlichkeit. Zur Erfassung der „Big Five“ wurde von Borkenau und Ostendorf der NEO-FFI entwickelt (J. Asendorpf, 2018; Borkenau & Ostendorf, 2008).

Doch was genau sind die „Big Five“? Die Begriffe werden folgendermaßen definiert (Lang, 2009; Simon, 2012):

Neurotizismus ist ein Maß für die emotionale Empfindlichkeit. Niedrige Werte in diesem Bereich deuten auf eine entspannte, gelassene Grundhaltung hin. Ein wichtiger Vorteil ist die daraus resultierende Stressresistenz und Robustheit gegenüber negativen Gefühlen. Hohe Werte hingegen sind ein Hinweis auf schnelle Reizbarkeit, Impulsivität, aber auch Schüchternheit aus Angst vor einer Blamage. Menschen mit hohen Werten im Neurotizismus sind anfälliger auf Stress und fühlen sich schnell überfordert bei der Problembewältigung.

Extraversion beschreibt die Beziehung zur Umwelt. Menschen mit niedrigen Werten sind eher introvertiert, diejenigen mit hohen Werten hingegen sind gesellig, aktiv und selbstbewusst.

Verträgliche Personen sind gutmütig, vertrauensvoll, empathisch und hilfsbereit. Unverträgliche hingegen eher egoistisch und misstrauisch gegenüber anderen. Sie handeln meist zu ihrem eigenen Vorteil und weisen ein starkes Konkurrenzverhalten auf.

Die Gewissenhaftigkeit ist ein Maß für das Pflichtbewusstsein, die Selbstdisziplin und den Ehrgeiz. Hohe Werte in der Gewissenhaftigkeit gehen einher mit Zielstrebigkeit, Ordentlichkeit und strukturiertem Handeln. Niedrige Werte symbolisieren planloses Verhalten und Leichtfertigkeit.

Häufig kommt die Messung der Big Five bei Persönlichkeitstest in Einsatz. Evaluiert werden können dabei aber lediglich Momentaufnahmen der gegenwärtigen Persönlichkeitsmerkmale. Um eine Entwicklung zu sehen, bedarf es mehrerer Messzeitpunkte, um so die Differenz betrachten zu können.

1.3.4 Das dynamisch-interaktionistische Paradigma

Da es sich bei der Persönlichkeitsbildung jedoch um einen fortschreitenden Prozess handelt, ist in der vorliegenden Arbeit vor allem das dynamisch-interaktionistische Paradigma von Bedeutung. Vertreter dieser Theorie verstehen unter Persönlichkeitsentwicklung einen ständigen Austausch zwischen der Umwelt und den Merkmalen einer Person. Die Persönlichkeit bildet sich somit aus einer Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt heraus. Subgruppen dieses Paradigmas sind der Behaviorismus, Kognitivismus und Humanismus.

Widmen wir uns zunächst dem *Behaviorismus*: Eine zentrale Rolle im Behaviorismus spielt das Untersuchen von beobachtbarem Verhalten auf Reize aus der Umwelt. Das Verhalten wird somit nur als Reaktion auf Umweltreize angesehen, der Mensch selbst hat selbst keinen Einfluss darauf. Behavioristen sind ferner der Ansicht, jedes neugeborene Kind käme ohne jegliche Persönlichkeit zur Welt; es sei lediglich mit ein paar wenigen Spontanreizen ausgestattet. Behavioristen gehen von einem Reiz-Reaktions-Schema aus, wobei das menschliche Gehirn lediglich als eine Art „Black

Box“ fungiert und nicht aktiv am Verhalten teilnimmt. Innere Prozesse wie Emotionen, Gedanken und Absichten bleiben unberücksichtigt, da sie nicht beobachtbar beziehungsweise messbar sind. Behavioristen sehen unterschiedliche Lernbedingungen als Ursache von Persönlichkeitsunterschieden.

Drei Lernmechanismen wurden dabei im Behaviorismus besonders ausführlich untersucht (Bergius, 2021; Lohaus & Vierhaus, 2019; Simon, 2012):

- klassisches Konditionieren (Signallernen), entdeckt von Ivan Pavlov (1849–1936) durch Experimente an Hunden
- operantes Konditionieren (Lernen durch Belohnung beziehungsweise Bestrafung), erforscht von Burrhus Skinner (1904–1990)
- Beobachtungslernen (Nachahmungslernen), erforscht von Albert Bandura (1925-2021)

Vor diesem Hintergrund formulierte ein Behaviorist die These:

„Man gebe mir ein Dutzend gesunder Säuglinge und eine von mir gestaltete Umwelt, um sie aufzuziehen, und ich würde garantieren, dass ich jeden trainieren könnte zu jeder beliebigen Spezialität“

(Watson, 1930, S. 104; zitiert nach Neyer & Asendorpf, 2017, S. 40)

Oder in anderen Worten ausgedrückt: Wenn man alle Reize kennt, denen ein Kind ausgesetzt war, kann man seine Persönlichkeit vorhersagen. Durch Gestalten bestimmter Umweltbedingungen kann man somit auch die Persönlichkeit von Menschen beliebig formen und kontrollieren. Dadurch ist die Persönlichkeitsentwicklung vollständig erklärbar und vorhersagbar. Der Mensch wird im Behaviorismus als passives Opfer seiner Umwelt betrachtet, wohingegen genetische Prädispositionen in keiner Weise berücksichtigt werden.

Im Gegensatz dazu erkennt der *Kognitivismus* den Menschen als aktiv handelnde Person an. Reize von außen stehen in ständiger Wechselwirkung mit dem „Innenleben“ des Menschen. Das Gehirn fungiert nicht nur als „Black Box“, sondern nimmt ununterbrochen neue Informationen aus der Umwelt auf, verarbeitet diese und speichert somit neues Wissen. Aufgrund dieser regelmäßigen Lernprozesse ändert sich auch das Verhalten des Menschen. Beim Kognitivismus handelt es sich um eine sogenannte „Lerntheorie“. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung der Intelligenz, des Gedächtnisses, der Wahrnehmung und der Kreativität. Der Begriff stammt aus dem Lateinischen „cognitio“ und bedeutet „Erkenntnis“. Wichtige Vertreter des Kognitivismus sind abermals Albert Bandura und Jean Piaget (1896-1980).

Laut Jean Piaget durchläuft ein Kind zur Erlangung von Intelligenz vier Phasen:

- Sensomotorische Phase (0 - 2 Jahre): Erfahrung der fünf Sinneseindrücke
- Präoperative Phase (2 - 7 Jahre): Entwicklung der Sprache und Erkennen symbolischer Veranschaulichungen
- Konkret-operationale Phase (7 - 11 Jahre): Entwicklung von logischem Denken
- Formal-operationale Phase (ab 12 Jahre): Entwicklung hypothetischen Denkens

Laut Piaget nimmt die Entwicklung unseres Gedächtnisses niemals ein Ende, die Übergänge zwischen den vier Phasen gestalten sich dabei individuell unterschiedlich. Die Entwicklung erfolgt durch zwei angeborene Tendenzen, einerseits die Adaptation, andererseits die Organisation. Die Adaptation beschreibt die Anpassung an die Umwelt und wird wiederum untergliedert in Akkommodation und Assimilation. Die Organisation beschreibt die Einordnung des neu Erlernten in bestehende Schemata.

Ähnlich dem Kognitivismus gestaltet sich zudem der *Humanismus*. Im humanistischen Menschenbild steht autonomes und selbstbestimmtes Handeln im Vordergrund. Ein hoher Grad an Selbstverwirklichung zeichnet das menschliche Verhalten aus. Anders als Freud sind Humanisten der Meinung, jeder Mensch besitze im Grunde einen positiven Kern und handle bewusst, nicht als Marionette seines Über-Ichs. Im Vordergrund der Entwicklung steht außerdem das Erleben und Sammeln eigener Erfahrungen. Laut den Humanisten besitzt jeder Mensch eine einzigartige, neutrale

„innere Natur“ (Maslow, 1973, S. 10) die bei Förderung ein erfülltes Leben bewirken kann. Bei Unterdrückung der „inneren Natur“ kann es hingegen zum Ausbruch von Krankheiten kommen. Hasebrook (2011) bezeichnet den modernen humanistischen Gedanken als „Trias aus Freiheit, Verantwortung und praktischer oder theoretischer Vernunft“ (S. 125). Wichtige Vertreter des Humanismus sind unter anderem Carl Rogers (1902 – 1987), Abraham Maslow (1908 – 1970) und Charlotte Bühler (1893 – 1974). Rogers unterscheidet zwischen einem Real- und Idealbild des Menschen, wobei durch den Prozess der Selbstverwirklichung das Realbild sich dem Idealbild angleicht. Im besten Falle käme es im Laufe des Lebens zu einer Kongruenz zwischen den zwei Bildern. Maslow wiederum differenziert zwischen einer Defizit – Bedürfnis - Befriedigung und einer Wunsch – Bedürfnis - Befriedigung. Erstere führt zu einer Prävention psychischer Krankheiten, letztere zur Selbstverwirklichung. Laut Maslow erklärt der Kognitivismus nur die Defizit – Bedürfnis - Befriedigung durch das Aneignen von Wissen, er löst nicht das Problem der Wunsch-Bedürfnisse. Maslow ist ferner der Meinung: „Wachstum findet statt, wenn der nächste Schritt vorwärts subjektiv erfreulicher, genußvoller und innerlich befriedigender ist als die vorherige Befriedigung“ (Maslow, 1973, S. 35). Um Wachsen zu können, benötigt der Mensch außerdem ein zunehmendes Maß an Spontanität, Risikobereitschaft und Kreativität. Das Streben nach Sicherheit und die Furcht, seine Komfortzone zu verlassen, hemmt dagegen das Wachstum.

Sowohl der Kognitivismus als auch der Humanismus sehen den Menschen somit als aktiv handelndes, nach Selbstverwirklichung strebendes und ständig neu dazulernendes Wesen. Maßgeblich beeinflusst wird die Entwicklung durch das Sammeln und Speichern neuer Erfahrungen. Die meisten neuen Erfahrungen macht der Mensch im Jugendalter und beim Einstieg in das Berufsleben (Albert et al., 2019a; Bundesinstitut für Berufsbildung, 2021). Wie der Beruf die Entwicklung des Menschen beeinflusst, soll nun im nächsten Kapitel thematisiert werden.

1.4 Der Beruf und die Kompetenz-/Persönlichkeitsentwicklung

Der Beruf beeinflusst unsere Persönlichkeit und unsere Kompetenzen. Diese Tatsache lässt sich schon sehr früh anhand mehrerer Studien hinterlegen. Mithilfe der Rostocker

Längsschnittstudie stellten Hoff et al. (2002) dar, dass die Weiterentwicklung in der Gruppe der Berufstätigen besonders groß ist.

Erste Querschnittstudien (zum Beispiel Kornhauser, 1965; Gardell, 1971; Bennighaus, 1987, zitiert nach Hoff et al., 2002) lassen darauf schließen, dass eine restriktive Arbeit zu negativ bewerteten emotionalen Eigenschaften führt. Belastende Arbeit mit wenig Kontrollspielraum kann zudem die Depressivität steigern (Rau et al., 2007). Kohn und Schooler (1982, zitiert nach Hoff et al., 2002) stellten eine permanente Wechselwirkung zwischen Arbeitshandeln und Arbeitsbedingungen fest. Auf diesen Erkenntnissen basierende Längsschnittstudien ergaben folgendes Fazit: „Wenig restriktive (das heißt komplexe, Autonomie ermöglichende, qualifizierte, wenig routinierte) Arbeit führt zu einer graduellen Zunahme, stärker restriktive Arbeit dagegen zu einer Abnahme von intellektuellen Fähigkeiten, Autonomieorientierungen, Selbstkompetenz“ (Hoff et al., 2002, S. 30). Außerdem konnte ein Zusammenhang zwischen lernförderlichen Arbeitsbedingungen und den Kompetenzen Selbstwirksamkeit und Eigeninitiative festgestellt werden. Ebenso wurde eine signifikant positive Auswirkung der Arbeitszufriedenheit mit den Faktoren Selbstwertgefühl ($\rho = .26$), Selbstwirksamkeit ($\rho = .45$), Kontrollüberzeugung ($\rho = .32$) und Emotionaler Stabilität ($\rho = .24$) nachgewiesen werden (Judge & Bono, 2001; Kauffeld & Schermuly, 2019). Ein negativer Effekt auf die Arbeitszufriedenheit ergibt sich wiederum durch prekäre Arbeitsverhältnisse (Wilkin, 2013).

In Anlehnung an die Studie „Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung“ von Häfeli et al. (1988) wirkt sich ein gutes Betriebsklima, Übergabe von Verantwortung und ein hoher Informationsaustausch positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Mitarbeiter aus. Von Vorteil sind außerdem Aufstiegsmöglichkeiten, Kooperationsanforderungen und autonomes Arbeiten. Im Gegensatz dazu wirken sich inhaltliche und zeitliche Überforderung und die Nutzung neuer, unbekannter Technologien eher negativ aus. Die zuletzt erwähnte Tatsache ist wohl nicht mehr zeitgemäß und müsste erneut untersucht werden.

Speziell die Auszubildenden betreffend, stellte Wirth (2008) in ihrer Studie insgesamt eine hohe Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihren Lehrpersonen und dem Betriebsklima fest. Befragt wurden dabei Büro-/Industrie Kaufmänner und Werkzeugmechaniker. In Hinblick auf die organisatorischen Bedingungen und die Berufsschule fiel die Zufriedenheit allerdings deutlich schlechter aus. Insbesondere

zwischen den beiden Messzeitpunkten 1 und 2 war ein Abfall der Zufriedenheit zu beobachten. Außerdem ergab sich ein negativer Zusammenhang zwischen den Intelligenzquotienten der Testpersonen und der Zufriedenheit mit der Berufsschule. Auch im Rahmen des COMET-Projekts, welches die Ausbildungsqualität hinsichtlich Schule und Betrieb untersuchte, fiel die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Berufsschule deutlich schlechter aus (Rauner & Hauschildt, 2017). Dies lässt darauf schließen, dass es in der Lehre Nachholbedarf gibt. Ferner wurde die Ausbildungszufriedenheit im Rahmen der Längsschnittstudie TREE2 evaluiert (Molzberger, Gabriele, 2020). Dabei kam man zu dem Ergebnis, dass die Lernmöglichkeiten im Betrieb, die Wissensvermittlung von der Schule in den Betrieb und die pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten der Lehrperson den größten Einfluss auf die Zufriedenheit der Teilnehmer ausüben. Die Lehrperson sollte sich ausreichend Zeit für den Wissenstransfer nehmen und auch regelmäßiges Feedback der Schüler annehmen. Erstrebenswert ist ein angemessener Zeit- und Arbeitsdruck, wobei eine höhere Belastung der Schüler sich nicht negativ wie angenommen, sondern sogar positiv auf das Lernen auswirkt. Einen weniger starken Effekt auf die Ausbildungszufriedenheit haben dagegen der Handlungsspielraum und die kollegiale Unterstützung (Fischer, 2014).

Deventer (2019) wiederum untersuchte in einer Studie mit 1886 Probanden die Entwicklung der Big Five bei jungen Auszubildenden. Sie konnte beweisen, dass sich diese bei Betrachtung drei verschiedener Messzeitpunkten entgegen dem sogenannten Reifungsprinzip (engl.: Maturity Principal) entwickeln. Bei Studierenden derselben Altersklasse wurden hingegen mittlere Anstiege in Emotionaler Stabilität, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit beobachtet. Das Ergebnis der Studie widerspricht dem sozialen Investitionsprinzip, welches wiederum besagt, dass die Entwicklung einer Person der Konfrontation mit neuen sozialen Rollen und deren Adaptation entspricht. Als mögliche Erklärung liefert Deventer die Annahme, die Auszubildenden seien noch vermehrt in der Phase der Identitätsfindung als Studierende desselben Alters. Ein weiteres wichtiges Ergebnis ihrer Studie ist die vorherrschende Wechselwirkung zwischen den sozialen Beziehungen und der Persönlichkeit eines Menschen. Zu guter Letzt zeigt Deventer einen Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsentwicklung und individueller Bedürfnisbefriedigung beziehungsweise -wichtigkeit., wobei die individuelle Einschätzung der Wichtigkeit eines Bedürfnisses überwiegt (Deventer, Wagner, et al., 2019).

Sowohl der Zusammenhang zwischen Beruf und Persönlichkeitsmerkmalen als auch zwischen Beruf und Kompetenzentwicklung ist somit nach heutigem Wissenstand unumstritten (Hoff et al., 2002). Das Gebiet der Kompetenzforschung wurde im Gegensatz zur Persönlichkeitsforschung erst später interessant und ist daher bis dato weniger erforscht. Durch Uneinigkeiten bezüglich der Begriffsklärungen kommt es in beiden Bereichen zu uneinheitlichen Befunden.

Um Kompetenzen zusätzlich im Beruf zu fördern, wurden in vielen Unternehmen spezielle Programme eingeführt. Eine kleine Auswahl wird im nächsten Kapitel vorgestellt.

1.5 Persönlichkeits-/Kompetenzbildungsprogramme

1.5.1 Das Persönlichkeitsbildungscurriculum der Heiligenfeld Kliniken

Das Curriculum „Entwicklung der Lebenskompetenzen von Auszubildenden“ wurde zur Förderung der Kompetenzen Auszubildender konzipiert und ist ein Unternehmen übergreifendes Projekt, welches aus insgesamt 12 Modulen besteht. Diese sind über drei Ausbildungsjahre verteilt. Start des Projekts war der 23. Oktober 2012. Die Örtlichkeiten werden von den teilnehmenden Unternehmen gestellt. Die Gruppengröße beläuft sich auf ca. 30-50 Teilnehmer, wobei von jedem Unternehmen mindestens zwei Auszubildende teilnehmen sollten. Teilnehmen dürfen Firmen jeder beliebigen Branche. Die Teilnahmegebühr beträgt 400€ pro Teilnehmer. Gruppe 1 startete 2013 mit der ersten Befragung. Entwickelt wurde das Curriculum mit den folgenden Zielen:

- Die Verbesserung von Selbststeuerung und Selbstführung
- Die Verbesserung der Fähigkeiten zum Dialog und zur Kooperation
- Die Verbesserung des Umgangs mit der eigenen Gesundheit
- Die Verbesserung der Fähigkeit des Umgangs mit den Herausforderungen der modernen Welt

Der Ablauf der einzelnen Treffen gestaltet sich folgendermaßen:

Der zeitliche Rahmen beträgt 13:30 Uhr bis 17:00 Uhr, wobei die zeitliche Aufteilung der Inhalte flexibel ist und je nach Gruppendynamik individuell gestaltet werden kann.

In den ersten 10 Minuten erfolgt eine Wiederholung und Vertiefung der Inhalte des letzten Moduls. In den anschließenden 75 Minuten wird den Auszubildenden theoretisches Wissen vermittelt und dieses auch gleich praktisch angewendet. Nach einer 30- minütigen Pause folgt der nächste 1,25- stündige Block. In den letzten 20 Minuten wird das Gelernte nochmals zusammengefasst und eine Vertiefungsaufgabe bearbeitet. Zuletzt erfolgt gegebenenfalls das Ausfüllen eines Feedbackbogens und unseres Lebenskompetenzfragebogens.

Die jeweiligen Module haben folgende Themen:

1. Selbstmanagement und Selbstführung
2. Medienkompetenz
3. Umgang mit Geld
4. Zeit- und Informationsmanagement
5. Dialog und Beziehung
6. Selbstbehauptung und Selbstvertrauen, Durchsetzungsfähigkeit
7. Stressmanagement und Entspannung
8. Persönliches Gesundheitsmanagement: Ernährung, Bewegung und Entspannung
9. Kommunikation und Kooperation
10. Beziehung und Partnerschaft
11. Innere Werte, Aufmerksamkeitslenkung und Achtsamkeit
12. Persönliche Lebensplanung

Bei der Vermittlung von Lebenskompetenzen stehen interaktive Lehrmethoden und somit das Erleben, Bewusstmachen, Hinterfragen und Erproben von Handlungsalternativen im Vordergrund (Hallmann, 2020). Erfolgreiche Methoden sind Rollen- und Kooperationsspiele, Entscheidungsfragen, Konflikt- und Streitgespräche, Vertrauens-, Entspannungs- und Bewegungsübungen. Von großer Wichtigkeit sind dabei auch kompetente Lehrpersonen, gute Schüler-Lehrer-Beziehungen und eine

wohlfühlige Lernumgebung (Euler, 2006). Anhand des elften Moduls „Innere Werte“ möchte ich nun die verwendeten Unterrichtsmethoden näher beschreiben.

Im Fokus der Treffen stehen eindeutig der Dialog und das Gespräch der Auszubildenden untereinander. Die Jugendlichen sollen sich proaktiv in Diskussionsrunden miteinbringen. In Modul 11 beispielsweise wurden zunächst in Kleingruppenarbeit die 6 wichtigsten Werte im Leben für die teilnehmenden Jugendlichen auf Flipcharts gesammelt und diese im Nachhinein den anderen Gruppen präsentiert. Häufig vertreten waren hierbei Werte wie Vertrauen, Treue, Freunde, Familie, Liebe und Wertschätzung. Anschließend wurden die Auszubildenden dazu befragt, welche Werte nach ihrer Meinung für ihre Großbeziehungsweise Urgroßeltern aus der Nachkriegszeit die größte Rolle spielten. Dazu lauteten die Antworten hauptsächlich: Essen, Schlafplatz, zu Hause und Leben. Die inneren Werte spiegeln somit auch die Hauptbedürfnisse der aktuellen gesellschaftlichen Situation wider. Auf die Frage, wo sich die Jugendlichen in 40 Jahren sehen, gab es in den letzten Jahren zunehmend negative Einstellungen hinsichtlich der Zukunftsvisionen. Zu beobachten sind immer mehr Ängste und Ungewissheit die Zukunft betreffend aufgrund jüngster aktueller Ereignisse wie zum Beispiel der Klimawandel, die Flüchtlingskrise und zuletzt auch die Corona Pandemie. Es wird den Jugendlichen vermittelt, dass auch sie Einfluss auf ihre Zukunft haben und diese aktiv mitgestalten können, indem sie an sich glauben.

Diese Ansicht spiegelt sich auch in einem Abschlussbericht der 18. Shell Jugendstudie (2019) wider.

Laut dem Bericht stehen für die Mehrheit der Jugendlichen Geborgenheit durch Familie und stabile soziale Beziehungen, ein sicherer Platz in der Arbeitswelt und eine bewusste Lebensführung an erster Stelle. Außerdem wird die Orientierung an gesellschaftlich geltenden Leistungsnormen von einer Vielzahl priorisiert (Albert et al., 2019b). Finanzielle Freiheit bleibt hinter den erwähnten Faktoren zurück. Zum Positiven gewandelt haben sich zudem das Umweltbewusstsein und der Klimaschutz. In Anbetracht der bevorstehenden Energiekrise und der politischen und ökonomischen Problematiken in Europa dürften sich die Zukunftserwartungen weiterhin negativ entwickelt haben (Schnetzer & Hurrelmann, 2022).

Die Reaktion der Teilnehmer betreffend herrschte unter den Auszubildenden eine große Zufriedenheit in Bezug auf das Curriculum. Laut der Organisatorin Frau Corinna

Schumm arbeiteten die jeweiligen Gruppen sehr gut mit und brachten sich aktiv in Diskussionsrunden ein. Anhand eines Tools gemessen wurde die Zufriedenheit der Teilnehmer jedoch nicht, weswegen es sich hierbei um eine rein subjektiv eingeschätzte Meinung der Leiterin handelt.

Bei der Auswertung der Fragebögen ist allerdings eine abnehmende Teilnehmerzahl im Verlauf des Curriculums zu beobachten. Ob dies an der mangelnden Motivation der Auszubildenden, dem Unterricht oder dem Dozenten liegt, lässt sich lediglich vermuten.

1.5.2 Weitere Projekte in Deutschland

Das Curriculum der Heiligenfeld Kliniken ist nur eines von zahlreichen Projekten zur Förderung der individuellen Kompetenzen. Dabei unterscheidet man zwischen Programmen für Berufstätige, Arbeitssuchende, Schüler einer weiterführenden Schule, Grundschüler (zum Beispiel „Klasse 2000“) oder sogar Kindergartenkinder (Bühler & Heppekausen, 2007). Die meisten dieser Förderseminare richten sich dabei allerdings an Schulklassen, da diese ein optimales Setting zur Kompetenzförderung bieten (Frenzel et al., 2009).

Bei einer Onlinerecherche stößt man relativ schnell auf das Projekt „Erwachsen handeln“ von Lions Quest. Dieses wurde beispielsweise von Gerdes et al. (2018) durch die Pädagogische Hochschule Freiburg evaluiert. Daten von 123 Projektklassen und einer Stichprobe von $n = 2242$ (zum Zeitpunkt der ersten Erhebung) wurden erfasst. Untersucht wurde eine Varianz im Hinblick auf sozial kulturelle Merkmale wie Geschlecht, soziale Herkunft, Schulform, Bundesland und Schulperformanz.

Konkret fördert „Erwachsen handeln“ von Lionsquest folgende Kompetenzen:

- Modul 1: Vorstellung und Teambuilding
- Modul 2: Selbstkompetenzen, Selbstvertrauen, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenzen, Kritisches Denken, Entscheidungsfindung
- Modul 3: Grund- und Menschenrechte, Bedürfnisse, Wünsche, Interessen, Engagement für Menschenrechte
- Modul 4: Soziale Kompetenzen, gewaltfreie Kommunikation, kulturelle Vielfalt, Mobbing, Vorurteile und Konflikte

- Modul 5: Demokratie, politisches Interesse und Partizipation

Gemessen wurden die psychometrischen Skalen „Soziale Kompetenz“, „Selbstwertschätzung“, „Empathie“, „Emotionsregulation“ und „kulturelle Heterogenitätsakzeptanz“. Das Projekt zeichnet sich aus durch eine hohe Programmakzeptanz, sowohl durch die Lehrkräfte als auch durch die Schüler (Kähnert, 2003). Bei den Skalen Soziale Kompetenz, Selbstwertschätzung und Emotionsregulation konnten bei den männlichen Teilnehmern signifikant bessere Werte festgestellt werden. Die weiblichen Probandinnen wiesen stattdessen in den Skalen Empathie und kulturelle Heterogenitätsakzeptanz bessere Werte auf. Im Gegensatz zu anderen Studien spielt der Migrationshintergrund der evaluierten Teilnehmer bei diesem Projekt keine entscheidende Rolle. Jedoch weisen die Teilnehmer umso höhere Werte in der Kategorie Soziale Kompetenz auf, je größer der familiäre Wohlstand und je besser die Schulbildung ist (Stängle, 2015). Insgesamt lässt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Kontroll- und Interventionsgruppen in den Bereichen Soziale Kompetenz (mit den Subgruppen Selbstsicherheit und Interaktionssouveränität) und kulturelle Heterogenitätsakzeptanz feststellen.

Dass Projekte in Schulklassen erfolgreich sein können, konnten auch Absolventenstudien an einer Laborschule in Bielefeld bestätigen. Es handelt sich hierbei um eine Schule, in der Kinder aus den verschiedensten gesellschaftlichen Schichten und Altersklassen nebeneinander leben und lernen. Dabei tragen sie für sich gegenseitig die Verantwortung, werden aber auf ihrem Weg von Lehrkräften unterstützt und ermutigt. Es wird auf jegliche Form des Leistungsdrucks durch Notenvergabe verzichtet (Rohlf's et al., 2008; Thurn, 2005). Bei Laborschulabsolventen lässt sich gegenüber Kontrollgruppen eine besonders hohe Schulzufriedenheit, Lernfreude, ein gestärktes Selbstwertgefühl und bessere überfachliche Kompetenzen wie Kooperationsfähigkeit, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit und Kompromissbereitschaft feststellen (Thurn, 2005; Wischer, 2004).

Dass die Schule die Kompetenzen und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler beeinflusst, wurde bereits vor vielen Jahren bewiesen (Frenzel et al., 2009; Knapp, 2012; Rohlf's et al., 2008). Allerdings ist die schulische Förderung an gewisse Grenzen gebunden und je stärker der Einfluss des häuslichen Umfelds ist, desto geringer sind die Chancen, diesen Einfluss in der Schule zu kompensieren. Die Vermittlung

überfachlicher Kompetenzen ist immer noch primär Aufgabe des Elternhauses und der Erziehung ist. Das familiäre Umfeld besitzt eine Vorbildfunktion und ist mehr oder weniger damit beauftragt, Orientierungsmaßstäbe hinsichtlich sozialer, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen zu setzen (Rohlf's et al., 2008; Von Hentig, 2006). Insbesondere bei Mädchen steigt das Maß an Selbstzweifel und emotionaler Belastung je geringer das familiäre Vermögen ist (Silbereisen et al., 1990). An nordrhein - westfälischen Schulen wurde im Jahr 1994 eine quantitative Studie zum psychosozialen Wohlbefinden von 10- bis 17-jährigen Schülern durchgeführt. Sie beweist, dass das Selbstvertrauen bei den Kindern aus sozial schwachen Familien signifikant niedriger ausfällt als bei den Kindern aus den oberen Schichten (Klocke et al., 1999). Studien haben jedoch herausgefunden, dass auch Jugendliche, die in ärmlichen Verhältnissen aufwachsen, durch geeignete schulische Förderung ein stärkeres Selbstwertgefühl und eine höhere Lebenszufriedenheit entwickeln können (Hurrelmann, 2002). Dies liegt unter anderem auch an gut organisierten Lehr-Lern-Arrangements, kompetenten Lehrpersonen, positiven Schulerfahrungen und einer positiven Schumatmosphäre. Zudem hängt das Selbstwertgefühl stark von der schulischen Leistungsfähigkeit ab (Euler, 2006). Als wichtigste Bezugsgruppe fungiert hierbei die Klassenumgebung. Schüler vergleichen ihre Leistungen mit ihren Mitschülern und kreieren sich so ein Bild ihrer eigenen Fähigkeiten (Möller & Köller, 2004). Welche und wie stark die individuellen Kompetenzen bei Schulabgängern beziehungsweise Berufseinsteigern von der jeweiligen Schulart abhängen, wird in dieser Arbeit erforscht.

An Haupt - und Förderschüler, die keine Aussicht auf einen Abschluss oder einen Ausbildungsplatz haben, richten sich viele Projekte wie zum Beispiel „Startklar“, „Kompetenzcheck“ und „Beruf und Schule“ (kurz: „BuS“). Das vom Land NRW geförderte Projekt „BuS“ bezweckt, den Kompetenzerwerb von Schülern und Schülerinnen durch Praktika und gezieltem berufsbezogenem Unterricht zu fördern. Somit soll diesen Schülern die Eingliederung in den Arbeitsmarkt erleichtert werden. Dabei geht es insbesondere um den Erwerb sozialer, kommunikativer und organisatorischer Kompetenzen, die auch außerhalb der Arbeitswelt Anwendung finden sollen (Beer & Ternes, 2010; Boedeker et al., 2011). Ob diese Maßnahmen jedoch zu dem erstrebten Kompetenzerwerb führen, konnte bis dato noch nicht eindeutig empirisch belegt werden. Fest steht aber, dass derartige Projekte eine gute Basis für eine positive Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung bilden. Sie

unterstützen und begleiten die Jugendlichen auf ihrem Weg in die Berufstätigkeit und können dabei wichtige Kompetenzen vermitteln, wobei das Ausmaß und die Ausprägung des Kompetenzerwerbs nicht bekannt sind (Boedeker et al., 2011).

Die Übergangsproblematiken bei dem Eintritt junger Erwachsener ins Berufsleben wird in der Literatur vielfach thematisiert und sollte noch weiter in den Mittelpunkt der Gesellschaft gerückt werden, um die Jugendlichen optimal auf ihrem schwierigen Weg begleiten zu können (Jungmann, 2004).

Abschließend kann man sagen, dass bis dato wenig empirisch belegte Hinweise auf einen Zusammenhang solcher Projekte mit der Kompetenzentwicklung bestehen. Ein positiver Effekt wird jedoch mit großer Wahrscheinlichkeit angenommen. Diese Studie wurde ins Leben gerufen mit der Absicht, neue Erkenntnisse zu dieser Thematik in der Gruppe der Auszubildenden zu erlangen.

Im nächsten Teil folgen die Beschreibung, Auswertung und Ergebnispräsentation der Befragung.

2 Material und Methoden

2.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Dieses Kapitel enthält Erläuterungen zum Untersuchungsdesign, zur Entwicklung des Fragebogens sowie zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten.

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, ob sich die Lebenskompetenzen (LK) der Auszubildenden (Azubis) im Laufe ihrer Ausbildung entsprechend den Inhalten des Curriculums entwickeln. Außerdem wird die Gruppe der Berufseinsteiger (BE) näher betrachtet. Dazu wird ein Zusammenhang zwischen den Kompetenzen zu Beginn der Berufsausbildung und der vorausgegangenen Schulbildung, dem Alter und dem Geschlecht erforscht. Zu guter Letzt wird ein Blick auf den Effekt des Ausbildungsunternehmens geworfen, wobei hier die Entwicklung von Heiligenfeld-Auszubildenden (HF-Azubis) und Nicht-Heiligenfeld-Auszubildenden (Nicht-HF-Azubis) miteinander verglichen wird.

Folgende Hypothesen sollen bestätigt beziehungsweise verworfen werden:

1. Hypothese 1: Die vorangegangene Schulbildung der Auszubildenden beeinflusst die vorhandenen Lebenskompetenzen zu Beginn der Ausbildung.
2. Hypothese 2: Das Geschlecht hat einen Effekt auf die vorhandenen Lebenskompetenzen bei Ausbildungsbeginn.
3. Hypothese 3: Das Alter der Berufseinsteiger spielt eine Rolle hinsichtlich der vorhandenen Lebenskompetenzen. Je älter eine Person zu Beginn der Ausbildung ist, desto ausgeprägter sind ihre Lebenskompetenzen.
4. Hypothese 4: Die Auszubildenden weisen eine Verbesserung der Lebenskompetenzen im Laufe ihrer Ausbildung auf. Es kommt zu einer positiven Entwicklung der individuellen Kompetenzen entsprechend den Lehrinhalten des Curriculums.
5. Hypothese 5: Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Auszubildenden und deren Ausbildungsunternehmen.

Um die Forschungsfragestellungen zu beantworten, werden die Hypothesen mit einer prospektiven Längsschnittstudie untersucht. Die Daten der Probandinnen und Probanden werden mittels des standardisierten Selbsteinschätzungsfragebogens ELK in Papierform erhoben. Dieser wird insgesamt viermal - zu Beginn der Ausbildung und nach jedem Ausbildungsjahr - ausgefüllt.

2.2 Untersuchungsinstrument „entwicklungsbasierte Lebenskompetenzen“

Als Untersuchungsinstrument diente der Fragebogen „entwicklungsbasierte Lebenskompetenzen“ (kurz: ELK). Der ELK ist ein Set aus mehreren bereits validierten Fragebögen. Der ELK besteht aus soziodemografischen Angaben im 1. Teil und insgesamt 81 Items im 2. Frageteil, die mit einer 4-poligen Likert Skala versehen sind.

Die Antwortmöglichkeiten begrenzen sich demnach auf „trifft gar nicht zu“ (1), „trifft eher/teilweise nicht zu“ (2), „trifft etwas/ teilweise zu“ (3) und „trifft vollständig zu“ (4). Auf einen neutralen Mittelpunkt „weder – noch“ wurde verzichtet, da davon auszugehen ist, dass jede Person entscheiden kann, ob eine Aussage eher zutrifft oder nicht zutrifft. Bei Unklarheit soll die Frage eher ausgelassen als falsch beantwortet werden.

Tabelle 1 4-stufige Likert Skala des ELK

Antwortskala	Trifft gar nicht zu	Trifft eher/teilweise nicht zu	Trifft etwas/teilweise zu	Trifft vollständig zu
Kodierung	1	2	3	4

Bei negativ gepolten Items findet eine Umkodierung der Likert Skala statt. Im 1. Teil des ELK werden die soziodemografischen Merkmale erfasst. Die Probanden geben hier Auskunft über:

- Alter
- Geschlecht (männlich/ weiblich)
- Schulbildung (Hauptschulabschluss/ Realschulabschluss/ Abitur/ sonstiger Abschluss)
- weiterführende Schulbildung
- Ausbildungsunternehmen
- Ausbildungsberuf
- Ausbildungsbeginn

Die Zuordnung der Personen zu den späteren Messzeitpunkten erfolgt durch Kosenamen, die sich die Probanden selbst zuteilen und einer Studien-ID, die vom Studienleiter auszufüllen ist. Die 81 Items der 6 Skalen des ELK wurden im Rahmen dieser Arbeit durch Berechnung der Mittelwerte zu den folgenden 16 Kernbereichen zusammengefasst: Gesundheitssituation (GES), Selbstwirksamkeit (GSW), Soziale Resonanz (SR), Selbstbestimmung (SBL), Proaktivität (PA), Soziale Kontakte (SOZ), Sinnhaftigkeit des Lebens (Sinn), Lebenszufriedenheit (LZ), Körperbewusstsein (KOE), Achtsamkeit (Acht), Akzeptanz (A), Präsenz (P), Selbstmanagement (SM),

Zeitmanagement (ZM), bei der Sache bleiben (SAC) und Sparsamkeit (SPR). Messungen und statistische Testverfahren basieren auf diesen 16 finalen Items.

Die Skalen im Einzelnen sind folgendermaßen aufgebaut:

2.2.1 Skala Gesundheitssituation

Die 13 Items der Skala Gesundheitssituation entstammen dem SVF-120. Der Stressverarbeitungsfragebogen (SVF-120) wurde von Janke, Erdmann und Ising (1997) konstruiert und ist für die Altersgruppe der 20 bis 79 – jährigen konzipiert. Er gibt Auskunft über die individuellen Stressverarbeitungsweisen einer Person. Analysiert werden 20 verschiedene Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien, die von Menschen in belastenden Situationen eingesetzt werden. Dabei wird zwischen Positiv- und Negativstrategien unterschieden. Erstere bewirken eine Stressreduktion, letztere eine Stressvermehrung. Methoden zur Stressverarbeitung sind laut SVF-120 beispielsweise die Situationskontrolle und Reaktionskontrolle, aber auch Flucht, Vermeidung und Ablenkung. Die internen Konsistenzen (Cronbachs Alpha) der Subtests des SVF-120 liegen zwischen $\alpha = .66$ und $\alpha = .92$ (Beutel & Brähler, 2004).

Die Skala korreliert stark ($p < .001$, $r > .50$) mit den Bereichen GSW, SR, Sinn, LZ. Mittelstarke Korrelationen ($.30 < r < .50$) existieren mit den Bereichen ASK, SOZ, PA, KOE, A und P. Schwach ($r < .30$) korreliert GES mit SBL, SM, ZM und SPR.

Die Gesundheitskompetenz beschreibt die Fähigkeit einer salutogenen Lebensführung und ist eng mit den Lebenskompetenzen einer Person verknüpft (Hurrelmann, 2002). Es besteht eine gegenseitige Wechselwirkung zwischen physischer beziehungsweise psychischer Gesundheit und den Lebenskompetenzen (siehe Kap 1.2).

Die 13 Items lauten wie folgt:

Tabelle 2 Skala 1

	Ich fühle mich in den letzten drei Monaten...	
1	Körperlich wohl.	GES
2	Seelisch wohl.	GES
3	Geistig wach.	GES
4	Spirituell offen.	GES

5	Hinsichtlich meiner Beziehungen wohl.	GES
6	In der Lage, mich fit und leistungsfähig zu halten.	GES
7	In der Lage, meinen eigenen Stress zu managen.	GES
8	In der Lage, mein eigenes Leben zu organisieren.	GES
9	In der Lage, mein eigenes inneres Erleben zu balancieren.	GES
10	In der Lage, erfüllende Beziehungen zu pflegen.	GES
11	In der Lage, mich gut zu vernetzen.	GES
12	In der Lage, gut am Arbeitsplatz zu kooperieren.	GES
13	Meine Gesundheitssituation empfinde ich insgesamt als sehr gut.	GES

2.2.2 Skala Selbstwirksamkeit, Soziale Resonanz, Selbstbestimmung und Proaktivität

Die Items dieser Skala entstammen dem Fragebogen „Integrale Gesundheit“ (FIG-50) von Belschner und Bantelmann (2005). Der FIG-50 ist ein hochreliables und valides Instrument. Der FIG-50 orientiert sich an der Gesundheitswissenschaft und wird häufig im Rahmen einer ambulanten oder auch stationären Psychotherapie verwendet. Er ist faktorenanalytisch konzipiert und setzt sich aus den sieben Skalen Generalisierte Selbstwirksamkeitserfahrung, Transpersonales Vertrauen, Soziale Resonanz, Krankheitsbezogene Besserung, Gesundheitsbezogene Besserung, Selbstbestimmte Lebensführung und Proaktivität zusammen. Der FIG-50 weist mit seinen 50 Items eine gute Testökonomie auf und wird für Patienten im Alter von 18 bis 80 Jahren verwendet. Die Durchführungsdauer beträgt circa 4 Minuten. Für die beiden Vertrauensdimensionen „Generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Transpersonales Vertrauen“ konnten positive Zusammenhänge mit dem Therapieerfolg nachgewiesen werden.

Die interne Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha) liegt bei einer Stichprobe von n=538 zwischen .84 und .92, nur für die Skalen 6 und 7 zwischen .52 und .62. Aspekte konvergenter und diskriminanter Validität wurden anhand der folgenden Instrumente nachgewiesen: TPF, SPG, SCL-90-R und D-S (Belschner & Bantelmann, 2005). Der Test korreliert hoch mit Seelische Gesundheit (TPF), Autonomie, Willensstärke und Lebensbejahung (SPG) und mittelhoch mit Depressivität (SCL-90-R).

Aus den bestehenden sieben Subskalen wurden für unseren „ELK“ Skala 2 (Transpersonales Vertrauen), Skala 4 (krankheitsbezogene Besserung) und Skala 5 (gesundheitsbezogene Besserung) wegen mangelnder Relevanz weggelassen. Aus den verbleibenden fünf Faktoren wurden Items geringerer Ladung entfernt.

Der Skala 2 besteht aus insgesamt 27 Items und umfasst die Punkte:

Tabelle 3 Skala 2

14	Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich immer auf meine Fähigkeiten vertrauen kann.	GSE
15	Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es irgendwie kompetent meistern.	GSE
16	In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.	GSE
17	Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen kann.	GSE
18	Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.	GSE
19	Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.	GSE
20	Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.	GSE
21	Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.	GSE
22	Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.	GSE
23	Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.	GSE
24	Ich gehe konstruktiv an meine Probleme heran, auch wenn sie von anderen Menschen oder äußeren Umständen erzeugt worden sind.	GSE
25	Ich habe in dieser Welt schon einmal zutiefst gefühlt, dass ich angenommen und willkommen bin.	SR
26	Es ist wichtig für die Welt, dass ich da bin.	SR
27	Es gibt Menschen, von denen ich mich zutiefst angenommen fühle.	SR
28	Ich fühle es: Ich bin ein liebenswerter Mensch.	SR
29	Ich mag mich.	SR

30	In meinem Leben habe ich noch eine wichtige Aufgabe zu erfüllen.	SR, Sinn
31	Mein Leben erscheint mir sinnvoll.	SR, Sinn
32	Es gibt in meinem Leben wichtige Aufgaben zu erfüllen, die über mein persönliches Glück hinausgehen. Für diese Aufgaben muss ich einfach da sein und ihnen mein Engagement und meine Zeit schenken.	SR, Sinn
33	In mir gibt es eine kraftvolle Mitte, aus der heraus ich lebe.	SR
34	Ich freue mich darauf, mindestens 75 Jahre alt zu werden.	SR, Sinn
35	Wenn ich heute sterben würde, dann hätte ich das Gefühl, dass mein Leben einen Wert gehabt hat.	SR, Sinn
36	Ich fühle mich von anderen Leuten bevormundet.	SBL
37	Ich werde von anderen gebremst.	SBL
38	Es gibt im Leben unzählige Gelegenheiten, die man nur erkennen und ergreifen muss.	PA, Sinn
39	Die Schätze der Welt warten nur darauf, dass man sie findet und ausgräbt.	PA, Sinn
40	Ich habe Vertrauen in meine Zukunft.	Sinn

Die Items der Selbstbestimmten Lebensführung sind dabei negativ gepolt und wurden dementsprechend umkodiert.

Es folgen einige wichtige Erläuterungen:

Proaktivität

Proaktive Menschen kennzeichnen sich durch zielgerichtetes, lösungsorientiertes Handeln und aktives, vorausschauendes Planen. Häufig handelt es sich bei Personen mit hohen Werten in der Proaktivität um sogenannte Managertypen. Sie sind verantwortungsbewusst, zeigen Eigeninitiative, wollen etwas bewirken und sind zukunftsoptimistisch (Schwarzer & Knoll, 2003). Proaktives Verhalten ist darauf ausgerichtet, das berufliche und gesellschaftliche Umfeld positiv zu beeinflussen. Empirische Befunde belegen die positive Bedeutung proaktiven Verhaltens für das Individuum, seine berufliche Laufbahnentwicklung (Hüttges & Fay, 2019).

Selbstbestimmung

Selbstbestimmtes oder auch autonomes Handeln beschreibt die Unabhängigkeit von Trieben und die Kompetenz im Umgang mit inneren und äußeren Problemen (Deci & Ryan, 1993). Selbstbestimmung kennzeichnet sich durch den Glauben an die Sinnhaftigkeit der eigenen Existenz und das Vertrauen in die eigene Schaffenskraft. Laut dem Humanisten Carl Rogers steht die Selbstbestimmung im Zentrum des menschlichen Handelns (Paulus, 1994).

Soziale Resonanz

Der Begriff „Resonanz“ (vom Lateinischen „resonare“=“widerhallen“) beschreibt im ursprünglichen, physikalischen Sinne die Beziehung zwischen zwei schwingfähigen Körpern, wobei ein Körper den anderen zum Mitschwingen in dessen Eigenfrequenz anregt. Rosa verwendet den Begriff metaphorisch und betont somit die Wichtigkeit des „Einander Antwortens“ und des gegenseitigen Dialogs. Dabei geht es ihm nicht darum, dass alle in der identischen Frequenz „schwingen“, also dieselbe Einstellung aufweisen, sondern, dass verschiedene Ansichten gegenseitig diskutiert werden (Rosa, 2019). Soziale Resonanz bedeutet für Rosa folglich die kommunikative Beziehung der Menschen mit ihrer Umgebung.

Selbstwirksamkeit

Das Konzept der Selbstwirksamkeit wurde bereits vor mehreren Jahren vom kanadischen Psychologen Albert Bandura (1977) entwickelt. Es handelt sich dabei um die persönliche Überzeugung, schwierige Aufgaben, Herausforderungen oder Probleme eigenständig wirksam bewältigen zu können. Man glaubt an seine eigenen Fähigkeiten und ist bereit, diese auch erfolgreich umzusetzen, um das gewünschte Ziel zu erreichen. Aus diesem Grund steht das Konzept der Selbstwirksamkeit in engem Zusammenhang mit den Lebenskompetenzen einer Person. Bei fehlender Selbstwirksamkeit hingegen entsteht das Gefühl eines Kontrollverlustes. Wichtig bei Banduras Definition ist die subjektive Überzeugung, nicht die tatsächlichen Fähigkeiten beziehungsweise Kompetenzen (Bandura, 1977; Bengel et al., 2006). Personen mit geringem Selbstwirksamkeitsgefühl sind der Ansicht, durch äußere Umstände, das Schicksal oder ihre Mitmenschen beherrscht zu werden. Es wird nicht akzeptiert, dass das eigene Handeln etwas bewirken kann (Schwarzer & Jerusalem, 2012). Selbstwirksamkeit kann laut Bandura (1977) auf vier verschiedene Arten

entstehen, nämlich durch direkte Erfahrungen, indirekte Erfahrungen, symbolische Erfahrungen und Gefühlserregung. Direkte Erfahrungen sind die stabilsten und werden durch eigenes erfolgreiches Verhalten gewonnen. Indirekt kann solch eine Erfahrung aber auch durch das Beobachten einer vergleichbaren Person gemacht werden. Symbolische Erfahrungen entstehen durch verbale Mitteilungen anderer Personen. Bei der letzten Option findet während der Durchführung einer Handlung eine bestimmte Gefühlserregung statt.

2.2.3 Skala Lebenszufriedenheit

Diese Skala besteht aus 6 Items und stammt aus keinem bekannten, validierten Untersuchungsinstrument. Die Lebenszufriedenheit korreliert dabei stark mit GES, GSW, SR, Sinn und KOE, mittelstark mit ASK, SOZ, PA, A, P und schwach mit SBL, SM, ZM und SPAR. Die Lebenszufriedenheit ist somit ein wichtiger Indikator für die restlichen vorhandenen Lebenskompetenzen. Die einzelnen Items lauten:

Tabelle 4 Skala 3

41	Mit meinem bisherigen Leben kann ich zufrieden sein.	LZ
42	Im Großen und Ganzen bin ich glücklich und zufrieden.	LZ
43	Ich habe allen Grund, meine Zukunft optimistisch zu sehen.	LZ
44	Ich kann mich über mein Leben in keiner Weise beklagen.	LZ
45	Von manchen Seiten des Lebens bin ich ziemlich enttäuscht.	LZ
46	Es dürfte nur wenige glücklichere Menschen geben als ich es bin.	LZ

Die Lebenszufriedenheit ist eine mittelfristig stabile subjektive Einschätzung und abhängig von zahlreichen Faktoren. Die Zufriedenheit mit dem Beruf und der aktuellen Lebenslage spielen eine wesentliche Rolle. Andererseits wird sie auch durch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale wie Extraversion und Neurotizismus beeinflusst (J. Asendorpf, 2021).

2.2.4 Skala Sozialkontakt, Beziehung und Körperbewusstsein

In dieser Skala sind 12 Items vertreten. Sie entstammen dem IVS - 39. Der Fragebogen „Integrative Verlaufsskalen“ (IVS - 39) ist ein Instrument zur

Veränderungsmessung und kann für die psychotherapeutische Diagnostik, Verlaufs- und Ergebnismessung eingesetzt werden. Der Test kennzeichnet unter anderem das Niveau der Persönlichkeitsstruktur. Der IVS-39 weist eine hohe Veränderungssensitivität und Testökonomie auf und kann bei Erwachsenen zwischen 18 und 80 Jahren eingesetzt werden. Die Durchführungsdauer beträgt circa 3 Minuten. Der IVS-39 wurde als störungsübergreifendes Evaluationsinstrument faktorenanalytisch konstruiert. Er ist aus insgesamt 39 Items aufgebaut und besteht aus den fünf Subskalen Integration (Strukturturniveau, Konflikt, Selbststeuerung), Spirituelle Grunderfahrung (Transpersonales Vertrauen, transpersonale Erfahrung, spirituelles Interesse), Differenzierung (Selbstwahrnehmung, Emotion, Bedürfnisse), Körperbewusstsein (Wahrnehmung, Konzept, Einstellung) und Sozialkontakt (Soziale Integration, Kontaktfunktionen).

Die interne Konsistenz der Skalen (Cronbachs Alpha) beträgt zwischen .83 und .91 (n = 2259). Cronbachs-Alpha-Werte konnten über mehrere Stichproben in vergleichbarer Höhe repliziert werden.

Die Varianzaufklärung der Struktur beträgt 57%. Eine hohe faktorielle Validität konnte an mehreren Stichproben mit insgesamt 3209 Patienten durch exakte Replikation der robusten Struktur nachgewiesen werden. Aspekte konvergenter und diskriminanter Validität wurden anhand der folgenden Instrumente nachgewiesen:

TPF, SPG, TPV, GT-S, SCL-90-R, D-S, VEV-K.

Gesundheitswissenschaftliche Dimensionen wie Seelische Gesundheit (TPF), Lebensbejahung (SPG) und Transpersonales Vertrauen (TPV) werden im Test durch hohe Korrelationen repräsentiert, Depressivität durch hohe negative Korrelationen mit Integration. (Bantelmann, 2005).

Folgende Items wurden dem IVS – 39 entnommen:

Tabelle 5 Skala 4

47	Ich fühle mich in Gemeinschaft mit anderen wohl.	SOZ
48	Ich nehme gern Kontakt zu anderen Menschen auf.	SOZ
49	Gruppen von Menschen ängstigen mich.	SOZ
50	Ich scheue Berührungen von anderen Menschen.	SOZ
51	Ich neige dazu, mich zu isolieren.	SOZ
52	Ich liebe die Menschen.	SOZ

53	Ich habe anderen Menschen wenig zu sagen	SOZ
54	Ich mag meinen Körper.	KOE
55	Ich schäme mich für meinen Körper.	KOE
56	Mein Körper ist mir eher lästig.	KOE
57	Ich Sorge für meinen Körper.	KOE
58	Ich kümmere mich wenig um meinen Körper.	KOE
59	Ich fühle mich in meinem Körper zuhause.	KOE

Negativ gepolt und umkodiert sind wiederum die Items 49, 50, 51, 53, 55, 56 und 58.

2.2.5 Skala Achtsamkeit, Präsenz und Akzeptanz

Diese Skala weist 14 Items auf und stammt aus dem FFA-14.

Achtsamkeit (engl. „mindfulness“) ist eine spezielle Form von Aufmerksamkeit und eine Qualität des menschlichen Bewusstseins. Es handelt sich dabei um einen klaren Bewusstseinszustand, der es erlaubt, jede innere und äußere Erfahrung im gegenwärtigen Moment vorurteilsfrei zu registrieren und zuzulassen. Dies geschieht ohne jegliche Ablenkung durch Gedankenströme, Erinnerungen oder Zukunftsvisionen (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 2003; Kirch, 2015).

Ferner bedeutet Achtsamkeit der Erfahrung des Augenblicks mit offener Haltung zu begegnen und dabei jegliche kognitive Bewertung zu unterdrücken (Hages & Feldman, 2004). Die Wurzeln des „Achtsam Seins“ liegen ursprünglich in buddhistischen Meditationstechniken. Bishop et al. (2004) veranschaulichen die Achtsamkeit als ein Konstrukt bestehend aus Aufmerksamkeitsregulierung und Erfahrungsorientierung. Aufmerksamkeitsregulierung bedeutet demnach das Bewusstmachen von Wahrnehmungsinhalten; Erfahrungsorientierung beinhaltet die Verknüpfung von Achtsamkeit mit der Offenheit gegenüber diesen Wahrnehmungsinhalten.

Das Praktizieren von Achtsamkeit erfreut sich immer mehr Beliebtheit und lässt sich leicht in die Alltagsroutine integrieren. Ein kurzer Augenblick des Innehaltens und die bewusste Wahrnehmung der fünf Sinne „Sehen, Hören, Riechen, Schmecken, Fühlen“ ist bereits ausreichend. Wissenschaftliche Studien bestätigen einen positiven Effekt der Achtsamkeit auf das persönliche Wohlempfinden, die geistige Gesundheit, die Selbstwirksamkeit und die Lebenszufriedenheit (Kabat-Zinn, 2003). Achtsam sein hilft

dabei, einen klaren, stabilen Geist zu entwickeln, innerlich zur Ruhe zu kommen und mehr Kraft aus sich selbst schöpfen zu können. Ferner lernt man, sich selbst zu akzeptieren, wie man ist und entwickelt somit mehr Selbstbewusstsein und Souveränität. Es ist eine wirksame Methode psychischen Belastungen des Alltags zu entfliehen und dem emotionalen Stress, beispielsweise bedingt durch ständigen Konkurrenzdruck, entgegenzuwirken. Zum Trainieren der Achtsamkeit gibt es mittlerweile viele verschiedene Übungen. Sei es barfuß laufen, meditieren, tiefes Ein- und Ausatmen oder auch Yogaeinheiten zum Entspannen, es ist für jeden eine passende Tätigkeit dabei (Kirch, 2015).

Zur empirischen Messung der Achtsamkeit wurden bereits mehrere psychometrische Instrumente entwickelt, unter anderem der „Mindful Attention and Awareness Scale“ (MAAS) von Brown und Ryan (2003), „Toronto Mindfulness Scale“ (TMS) von Bishop et al. (2004), der „Kentucky inventory of Mindfulness Skills“ von Baer, Smith et al. (2004) und zu guter Letzt der Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit (FFA) von Buchheld et al. (2001).

Ursprünglich handelt es sich beim Freiburger Fragebogen zur Achtsamkeit (engl.: FMI) um einen aus 30 Items bestehenden Selbsteinschätzungsfragebogen. Da jedoch bei mehreren Punkten Verständnisprobleme bei den achtsamkeitsungeprobten Teilnehmern auftraten, entwickelten Walach et al. (2006) die Kurzversion FFA-14 bestehend aus 14 Items.

Diese Kurzversion kann sowohl unifaktoriell mit der Achtsamkeit als Generalfaktor als auch zweifaktoriell mit der Achtsamkeit bestehend aus den Komponenten „Präsenz“ und „Akzeptanz“ ausgelegt werden. Ströhle (2006) untersuchte diese beiden Lösungen. Die psychometrischen Parameter des FFA-14 wurden dabei erneut validiert, um die faktorielle Struktur zu klären. Dabei stellte man fest, dass beide Lösungen akzeptable Validitäten und interne Konsistenzen liefern, wobei die zweifaktorielle Struktur zu priorisieren ist. Ursache hierfür ist die Erkenntnis, dass lediglich die Komponente „Akzeptanz“ für den gesundheitlichen Zustand der Probanden verantwortlich ist. Die „Präsenz“ hingegen korreliert nur wenig stark mit dem Gesundheitszustand (Ströhle, 2006). Außerdem wurde bewiesen, dass im Laufe eines Achtsamkeitstrainings zunächst die „Präsenz“ sich entwickelt, die „Akzeptanz“ jedoch erst im späteren Verlauf.

Die 14 Items des FFA-14 lassen sich wie folgt den beiden Faktoren Präsenz („P“) und Akzeptanz („A“) zuordnen (Sauer et al., 2013):

Tabelle 6 Skala 5

60	Ich bin offen für die Erfahrungen des Augenblicks.	P
61	Ich spüre in meinen Körper hinein, sei es beim Essen, Kochen, Putzen, Reden.	P
62	Ich kehre sanft zur Erfahrung des Augenblicks zurück.	P
63	Ich kann mich selbst wertschätzen.	A
64	Ich achte auf die Motive meiner Handlungen.	P
65	Ich sehe meine Fehler und Schwierigkeiten, ohne mich zu verurteilen.	A
66	Ich bin in Kontakt mit meinen Erfahrungen.	P
67	Ich nehme unangenehme Erfahrungen an.	A
68	Ich bin mir selbst gegenüber freundlich.	A
69	Ich beobachte meine Gefühle.	A
70	In schwierigen Situationen kann ich innehalten.	A
71	Ich erlebe Momente innerer Ruhe und Gelassenheit.	A
72	Ich bin ungeduldig mit mir und meinen Mitmenschen.	A
73	Ich kann darüber lächeln, wenn ich sehe, wie ich mir manchmal das Leben schwer mache.	A

Die interne Konsistenz liegt bei der Langversion bei .93 - .94, bei der Kurzversion bei .79- .86. Bei einer erneuten Validierung des FFA - 14 durch Sauer et al. (2013) konnte eine interne Konsistenz von .89 der Gesamtskala festgestellt werden. Die internen Konsistenzen der beiden Subskalen lagen bei .86 (Akzeptanz) und .78 (Präsenz). Die Korrelation der beiden Skalen lag bei $r = .75$.

Sauer (2013) konnte eine ausreichende Messqualität des FFA-14 beweisen, jedoch ist die Homogenität des Fragebogens verbesserungswürdig.

Zudem zeigte die Rasch-Analyse des Fragebogens, dass das 13. negativ gepolte Item instabil ist. Daher wäre vielleicht eine noch kürzere Version ohne dieses Item durchaus sinnvoll.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich Achtsamkeit mit dem FFA reliabel und valide mit einer Stichprobe erfassen lässt, die weder über spezifische Meditationserfahrung noch über eine spezifische psychologische Vorbildung verfügt.

2.2.6 Skala Selbst-/Zeit-/Geld- und Informationsmanagement

Die letzte Skala besteht aus 8 Items und korreliert nur schwach ($r < .30$) mit den Bereichen GES, KOE, LZ, SBL und GSW. Sie korreliert negativ mit dem Faktor Präsenz (P). Die Items sind dem JTCI 12-18 R entnommen.

Das Junior Temperament und Charakter Inventar (JTCI) erfasst die Persönlichkeit von Jugendlichen im Alter von 12 bis 18 Jahren. Es basiert auf Cloningers Persönlichkeitsmodell. Das Instrument wird in der klinischen Diagnostik, der Erziehungs- und Schulberatung sowie in entwicklungsorientierten Längsschnittstudien eingesetzt. Neben dem JTCI 12-18 R existieren außerdem die beiden Versionen JTCI 3 – 6 R und JTCI 7 - 11 R. Wie im Kapitel 1.2 bereits beschrieben, differenziert Cloninger zwischen Temperament und Charakter als zwei grundlegende Aspekte der Persönlichkeit-Haben. Die Persönlichkeitskomponente „Temperament“ wird durch die vier Skalen Neugierverhalten (NV), Schadensvermeidung (SV), Belohnungsabhängigkeit (BA) und Beharrungsvermögen (BV) erfasst. Sie beschreiben Unterschiede im genetisch verankerten Reaktionsverhalten der Menschen. Der Persönlichkeitsbereich „Charakter“ setzt sich aus den drei Skalen Selbstlenkungsfähigkeit (SL), Kooperativität (KO) und Selbsttranszendenz (ST) zusammen. Sie beschreiben Unterschiede in den persönlichen Einstellungen zur Umwelt, den Wertvorstellungen und Zielen von Jugendlichen. Die Daten, die durch Selbsteinschätzung erhoben werden, geben Auskunft über die aktuelle psychische Gesundheit einer Person. Zudem wird eine spezifische charakterorientierte Entwicklungsförderung möglich. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Skalen liegt bei $\alpha = .79$ bis $\alpha = .85$. Die angenommene Faktorenstruktur konnte mittels exploratorischer und konfirmatorischer Faktorenanalysen durchgehend bestätigt werden (Goth et al., 2011; Goth & Schmeck, 2009). Die dem JTCI 12-18 R entnommenen Items lauten wie folgt:

Tabelle 7 Skala 6

74	Meine Aufgaben erledige ich möglichst gleich.	ZM, SM
75	Oft schiebe ich meine Aufgaben bis zum Schluss vor mir her.	ZM, SM
76	Ich bin meistens zu spät dran.	ZM, SM
77	Ich bin offen für spontane Unternehmungen	SAC, SM
78	Ich lasse mich vom Angebot gerne treiben.	SAC, SM
79	Bevor ich etwas Neues anfangen, bringe ich meine alten Aufgaben zu Ende.	SAC, SM
80	Ich spare lieber, als dass ich mein Geld sofort ausbebe.	SPR, SM
81	Wenn ich Geld habe, dann gebe ich es auch sofort für etwas aus.	SPR, SM

Negativ gepolt sind die Items 75, 76, 77, 78 und 81. Das Selbstmanagement ist dabei der Überbegriff von Zeitmanagement, Bei der Sache bleiben und Sparsamkeit. Es bildet sich durch den Mittelwert der Items 74 bis 81.

2.3 Deskriptive Statistik der Stichprobe

In diesem Abschnitt werden die Stichprobe und deren demografische Zusammensetzung beschrieben.

Evaluiert wurden die Daten von insgesamt 9 Gruppen. Gruppe 1 startete mit der Befragung im Oktober 2012, Gruppe 9 im Jahr 2019. Die Gesamtstichprobe umfasst zum Zeitpunkt der ersten Erhebung 358 in der Main-Rhön Gegend lebende Personen im Alter von 14 bis 42 Jahren. Das Durchschnittsalter aller Teilnehmer beträgt 18,23 Jahre. In dieser Arbeit relevant ist jedoch lediglich die Altersklasse der 15 bis 25 - Jährigen.

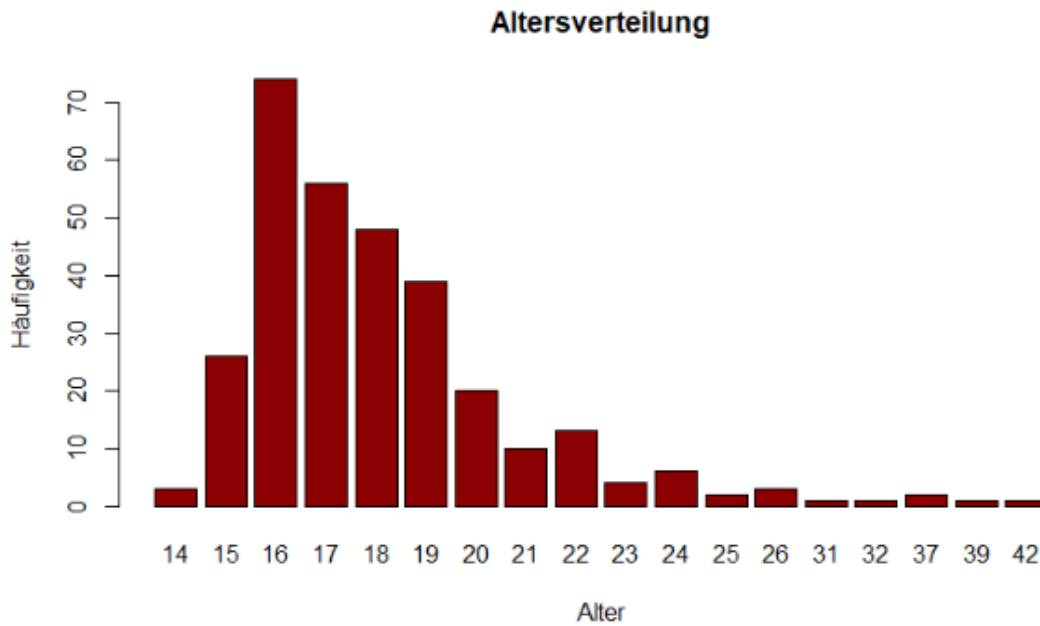


Abbildung 7 Zusammensetzung der Stichprobe je Alter

Der prozentuale Anteil der Frauen an der Gesamtstichprobe beträgt 59 % (n = 210), Männer sind mit 30 % (n = 108) vertreten. Der Rest macht keine Angabe. 15 % der Teilnehmer (n = 54) geben an die Hauptschule besucht zu haben, 51 % (n = 182) die Realschule und 18 % (n = 65) das Gymnasium. Eine „sonstige“ Schulbildung geben lediglich 4 Teilnehmer an.

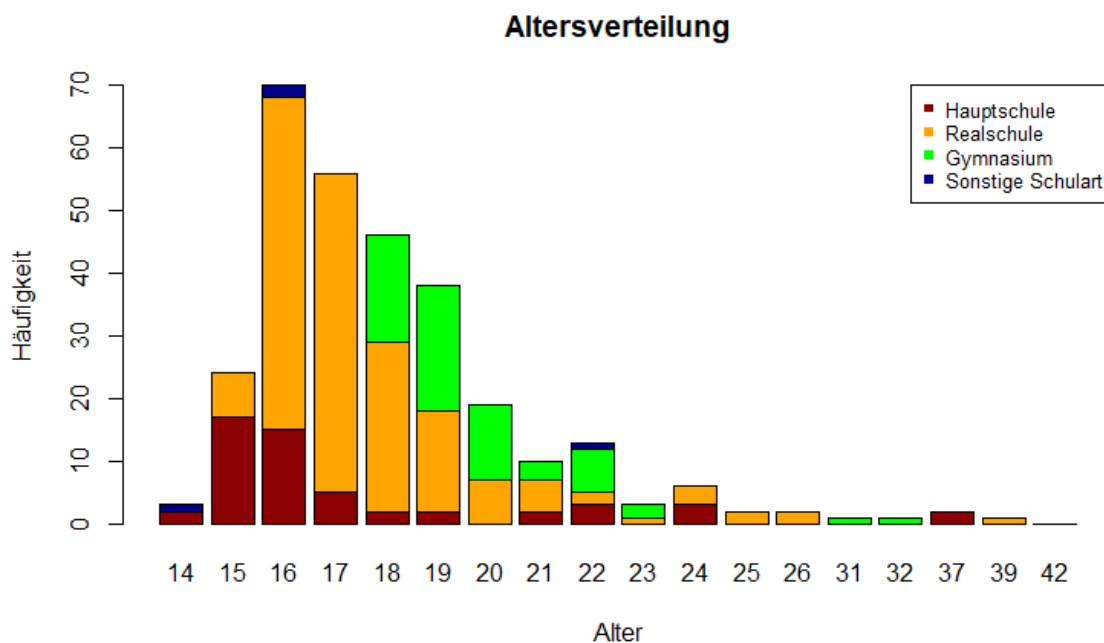


Abbildung 8 Altersverteilung nach Schulbildung

In der Gruppe der Männer besuchten laut Befragung 19 % (n = 20) die Hauptschule, 56 % (n = 61) die Realschule und 23 % (n = 25) das Gymnasium. Bei den Frauen kamen 16 % (n = 34) aus der Hauptschule, 58 % (n = 121) aus der Realschule, 19 % (n = 40) aus dem Gymnasium und 2 % (n = 4) aus einer sonstigen Schulart. Die Geschlechterverteilung in der jeweiligen Schulart ist demnach ausgeglichen. Das Durchschnittsalter der Männer beträgt 18,3, das der Frauen 18,2 Jahre.

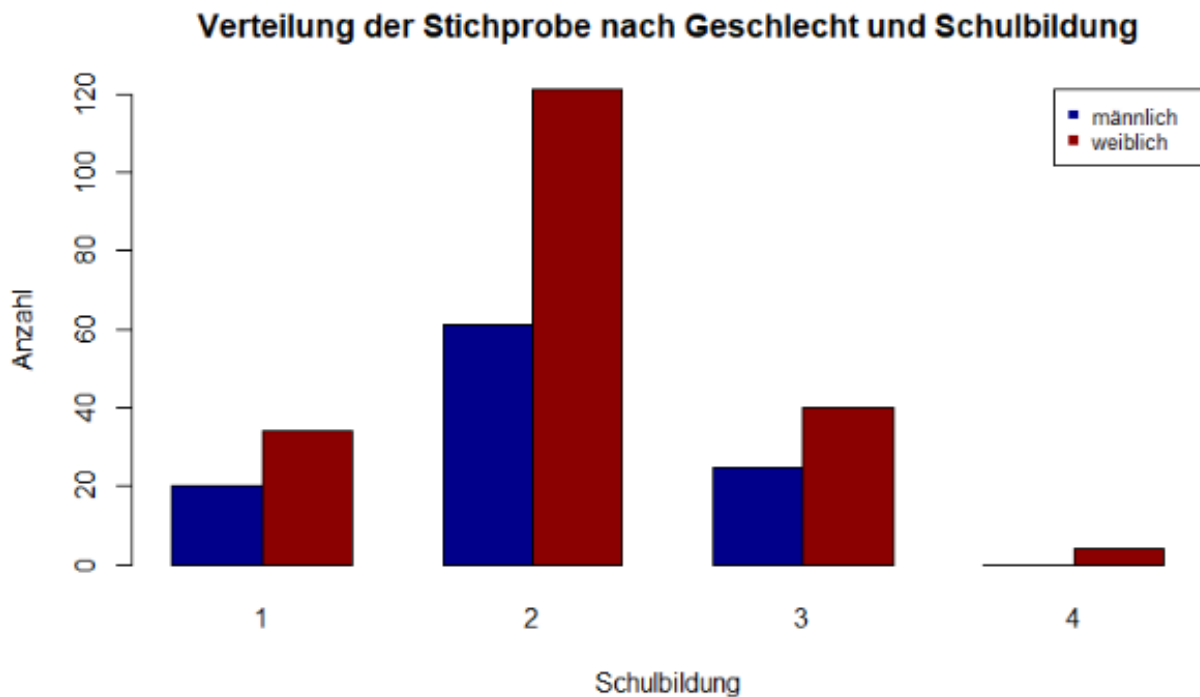


Abbildung 9 Zusammensetzung der Stichprobe, Geschlecht und Schulbildung (Hauptschule=1, Realschule=2, Gymnasium=3, Sonstige Schulart=4)

35 % (n = 126) sind Auszubildende der Heiligenfeld Kliniken, 43 % (n = 155) absolvieren ihre Ausbildung in einem anderen Unternehmen. Teilgenommen an dem Curriculum haben unter anderem die Sparkasse, die Firmen tegut GmbH & Co KG, Precht und Seger Transporte und das Hotel Sonnenhügel. In dieser Arbeit relevant sind jedoch ausschließlich die beiden Gruppen „Heiligenfeld-Azubis“ und „Nicht-Heiligenfeld-Azubis“. Unter den Heiligenfeld-Azubis befinden sich nur 6 % (n = 21) Männer und 30% (n = 105) Frauen. In den anderen Unternehmen ist der prozentuale Anteil hingegen gleichmäßiger verteilt. Hier handelt es sich um 20 % (n = 73) Männer und 23% (n = 82) Frauen.

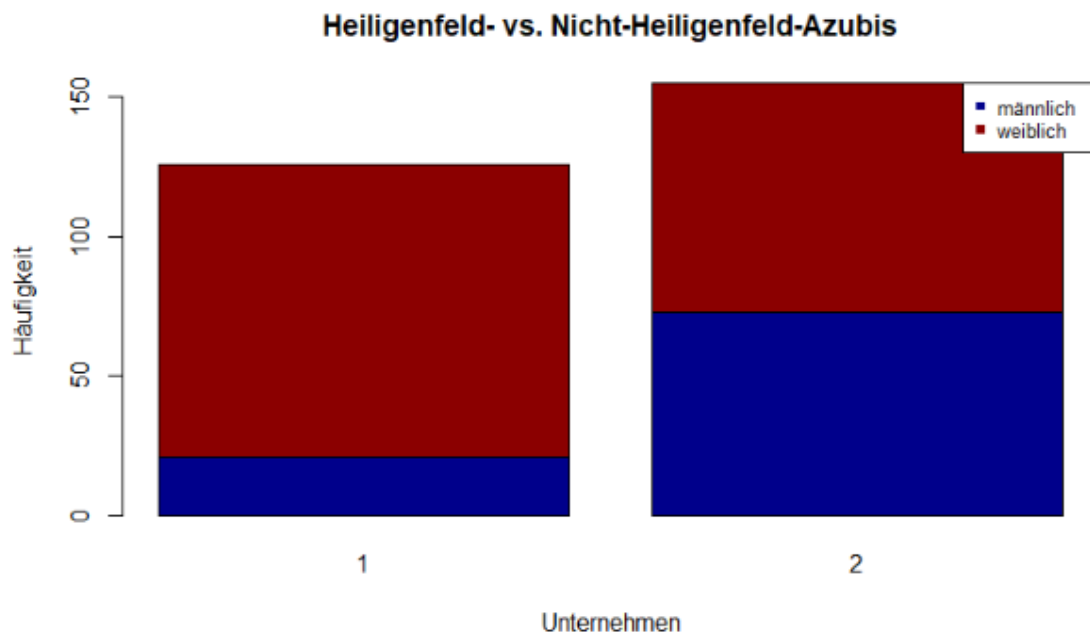


Abbildung 10 Zusammensetzung der Stichprobe, Heiligenfeld (1) und Nicht-Heiligenfeld Azubis (2)

Zum ersten Mal teilgenommen zum Messzeitpunkt 1 haben $n = 240$ Probanden, $n = 48$ Auszubildende haben erst bei der zweiten Erhebung zum ersten Mal den ELK ausgefüllt. Bei der dritten Erhebung waren es $n=17$ erste Teilnehmer und bei der vierten noch $n = 20$.

Nach Entfernen der fehlenden Werte bleibt für die vier Messzeitpunkte noch folgende Stichprobenanzahl relevant:

Tabelle 8 Stichprobenanzahl (n) zu den 4 Erhebungszeitpunkten (T1-T4), davon erste Teilnahme

	T1	T2	T3	T4
n	240	174	137	105
Davon erste Teilnahme	240	48	17	20

33 Teilnehmer geben in keiner der 4 Erhebungen gültige Werte an. Somit reduziert sich hier die Zahl der Stichprobe bereits auf $n = 325$. An einer Erhebung teilgenommen haben $n=145$ Probanden, zwei gültige Erhebungen besitzen $n = 68$ Auszubildende, drei gültige Erhebungen treffen auf $n = 74$ Teilnehmer zu und vier schlussendlich noch auf $n = 38$ Teilnehmer.

Evaluiert wurden insgesamt 9 Gruppen, Gruppe 1 startete im Jahr 2013 mit der Befragung; Gruppe 9 im Jahr 2019.

2.4 Statistische Auswertung

Bei der statistischen Auswertung kamen sowohl deskriptive als auch interferenzstatistische Methoden zum Einsatz. Die handschriftlichen Rohdaten wurden in Microsoft Excel gesammelt, die Datenaufbereitung und Gruppenbildung erfolgte mit der Software Matlab, die statistische Auswertung der erfassten Daten mit der Statistiksoftware R.1.4.1106. Diagramme und Tabellen wurden sowohl mit R als auch mit Microsoft Word und Excel erstellt. Zur Beschreibung der demografischen Merkmale der vorliegenden Stichprobe wurden Mittelwerte, Standardabweichungen und Medianwerte ermittelt.

Alle statistischen Analysen mit Ausnahme von H3 wurden mit zweiseitigen Tests durchgeführt. Als Signifikanzniveau wurde $p < 0,05$ gewählt. Zur anschaulicheren Gestaltung wurden Plots und Tabellen erstellt. Signifikante Veränderungen wurden darin gekennzeichnet.

Anhand von Shapiro-Wilk- beziehungsweise Kolmogorov-Smirnov-Tests und Q-Q-Plots wurden die Daten auf Normalverteilung überprüft; diese wurde jedoch abgelehnt. Zur Prüfung der Hypothesen wurden somit, nach Eliminierung fehlender Daten, nicht-parametrische Verfahren angewendet. Zum Einsatz kamen je nach Voraussetzungen (un-) abhängige Wilcoxon Rangsummentests, Friedmantests und Kruskal-Wallis-Tests. Die äquivalenten parametrischen Testvarianten lieferten jedoch vergleichbare Ergebnisse. Als Post-hoc Testmethode diente stets der Wilcoxon-Rangsummentest. Wenn möglich, wurde stets der exakte p-Wert angegeben. Um einer Alpha-Fehler-Kumulierung entgegenzuwirken, wurde das Verfahren der Falscherkennungsrate (engl. „false discovery rate“) von Benjamini und Hochberg (1995) angewendet.

Zur Untersuchung von H1 bis H3 wird lediglich Erhebung 1, das heißt die Gruppe der Berufseinsteiger, betrachtet. Bei Prüfung von H4 und H5 ist die Auswertung mehrerer Erhebungen erforderlich.

3 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung detailliert betrachtet.

3.1 Hypothese 1: Zusammenhang zwischen Schulbildung und LK

Tabelle 9 beschreibt für die drei Schularten Hauptschule, Realschule und Gymnasium die untersuchte Stichprobe. „Sonstige“ Schulen wurden wegen unzureichender Datenlage weggelassen.

Tabelle 9 Stichprobe zur Testung der Hypothese 1

Stichprobe (n), Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD) und Median (Mdn) von Hauptschülern (1), Realschülern (2) und Gymnasiasten (3)									
	n	MW	SD	Mdn		n	MW	SD	Mdn
GES					KOE				
1	35	3.42	.46	3.54	1	31	3.25	.60	3.33
2	132	3.21	.48	3.31	2	126	3.01	.56	3.00
3	53	3.10	.47	3.08	3	47	3.04	.64	3.00
GSW					ASK				
1	31	3.09	.39	3.09	1	31	3.07	.46	3.07
2	126	2.94	.37	2.91	2	126	2.76	.41	2.73
3	47	2.98	.43	3.00	3	47	2.75	.43	2.71
SR					P				
1	19	3.30	.57	3.36	1	31	3.01	.47	3.00
2	88	3.19	.52	3.27	2	126	2.73	.45	2.75
3	23	3.18	.50	3.27	3	47	2.68	.46	2.62
SB					A				
1	31	2.63	.84	2.50	1	31	3.15	.52	3.08
2	126	2.76	.72	3.00	2	126	2.80	.46	2.83
3	47	2.72	.77	3.00	3	47	2.86	.46	2.83
PA					SM				
1	31	3.30	.50	3.00	1	19	2.82	.49	2.88
2	89	3.27	.67	3.00	2	89	2.73	.49	2.75
3	23	3.24	.47	3.00	3	23	2.63	.40	2.62
Sinn					ZM				
1	19	3.35	.50	3.25	1	31	3.05	.72	3.33
2	89	3.24	.53	3.25	2	126	3.03	.77	3.00

3	23	3.21	.44	3.25	3	47	2.80	.75	2.67
LZ					SAC				
1	31	3.15	.39	3.17	1	19	2.08	.52	2.00
2	126	2.79	.55	2.83	2	89	2.25	.45	2.33
3	47	2.70	.65	2.67	3	23	2.11	.41	2.00
SOZ					SPR				
1	31	3.06	.45	3.14	1	31	2.94	.91	3.00
2	126	3.16	.55	3.29	2	126	2.95	.82	3.00
3	47	3.09	.62	3.00	3	47	2.97	.89	3.00

Als empirische Untersuchungsmethode wurde der Kruskal-Wallis- Rangsummentest gewählt. Die Werte sind in folgender Tabelle aufgelistet:

Tabelle 10 Kruskal-Wallis-Rangsummentest ($\chi^2_{(df=3)}$) und p-Wert (p)

	$\chi^2_{(df=3)}$	p
Gesundheitssituation	12.1 **	.007
Selbstwirksamkeit	4.14	.246
Soziale Resonanz	13.5 **	.004
Selbstbestimmung	3.19	.360
Proaktivität	.937	.817
Sinnhaftigkeit	6.24	.100
Lebenszufriedenheit	14.5 **	.002
Sozialkontakt	5.57	.134
Körperbewusstsein	5.01	.171
Achtsamkeit	11.1 *	.011
Präsenz	9.98 *	.020
Akzeptanz	9.67 *	.020
Selbstmanagement	3.68	.300
Zeitmanagement	6.10	.110
Bei der Sache bleiben	2.94	.400
Sparsamkeit	.630	.890

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Es zeigen sich unter anderem signifikante Unterschiede in den Bereichen Gesundheitssituation ($\chi^2_{(df=3)}=12.1$, $p<.01$), Soziale Resonanz ($\chi^2_{(df=3)}=13.5$, $p<.01$), Lebenszufriedenheit ($\chi^2_{(df=3)}=14.5$, $p<.01$), Achtsamkeit ($\chi^2_{(df=3)}=11.1$, $p<.05$), Präsenz ($\chi^2_{(df=3)}=9.98$, $p<.05$) und Akzeptanz ($\chi^2_{(df=3)}=9.67$, $p<.05$).

Um zu verdeutlichen, welche beiden Gruppen sich signifikant voneinander unterscheiden, wurde als post hoc Testmethode der Wilcoxon Test angewandt. Es wurden lediglich die zuvor signifikanten Ergebnisse betrachtet.

Tabelle 11 Post Hoc Wilcoxon Test zwischen 2 Gruppen (1=Hauptschüler, 2=Realschüler, 3=Gymnasiasten), z-Wert (z), p-Wert (p) und Effektstärke r (r)

	Gruppe 1	Gruppe 2	z	p	r
Gesundheitssituation	1	2	-2.26 *	.024	-.210
	1	3	-2.46 *	.014	-.350
Soziale Resonanz	1	2	-2.32 *	.021	-.209
	1	3	-2.67 **	.008	-.344
Lebenszufriedenheit	1	2	-3.24 **	.002	-.289
	1	3	-3.00 **	.003	-.358
Achtsamkeit	1	2	-2.54 *	.011	-.248
	1	3	-2.54 *	.011	-.341
Präsenz	1	2	-2.57 **	.010	-.229
	1	3	-2.58 **	.010	-.346
Akzeptanz	1	2	-2.54 **	.009	-.243

$p<.05^*$, $p<.010^{**}$, $p<.001^{***}$

Die Teststatistik errechnet sich hier aus den mittleren Rängen der beiden betrachteten Gruppen, die aufsummiert eine jeweilige Rangsumme ergeben. Durch z-Transformierung bildet sich der z-Wert. Ein negativer z-Wert bedeutet in unserer Untersuchung ein höherer Wert der Gruppe 1.

Auf Basis von Cohen (1992) erkennt man jeweils mittlere Effektstärken ($.30 < |r| < .50$) zwischen den Hauptschülern und Gymnasiasten in den Bereichen Gesundheit, Soziale Resonanz, Achtsamkeit und Präsenz. Schwache Effekte ($|r| < .30$) herrschen dagegen

zwischen Hauptschülern und Realschülern Abbildung 11 veranschaulicht die Mittelwerte der Gymnasiasten, Realschüler und Hauptschüler in allen 16 Bereichen:

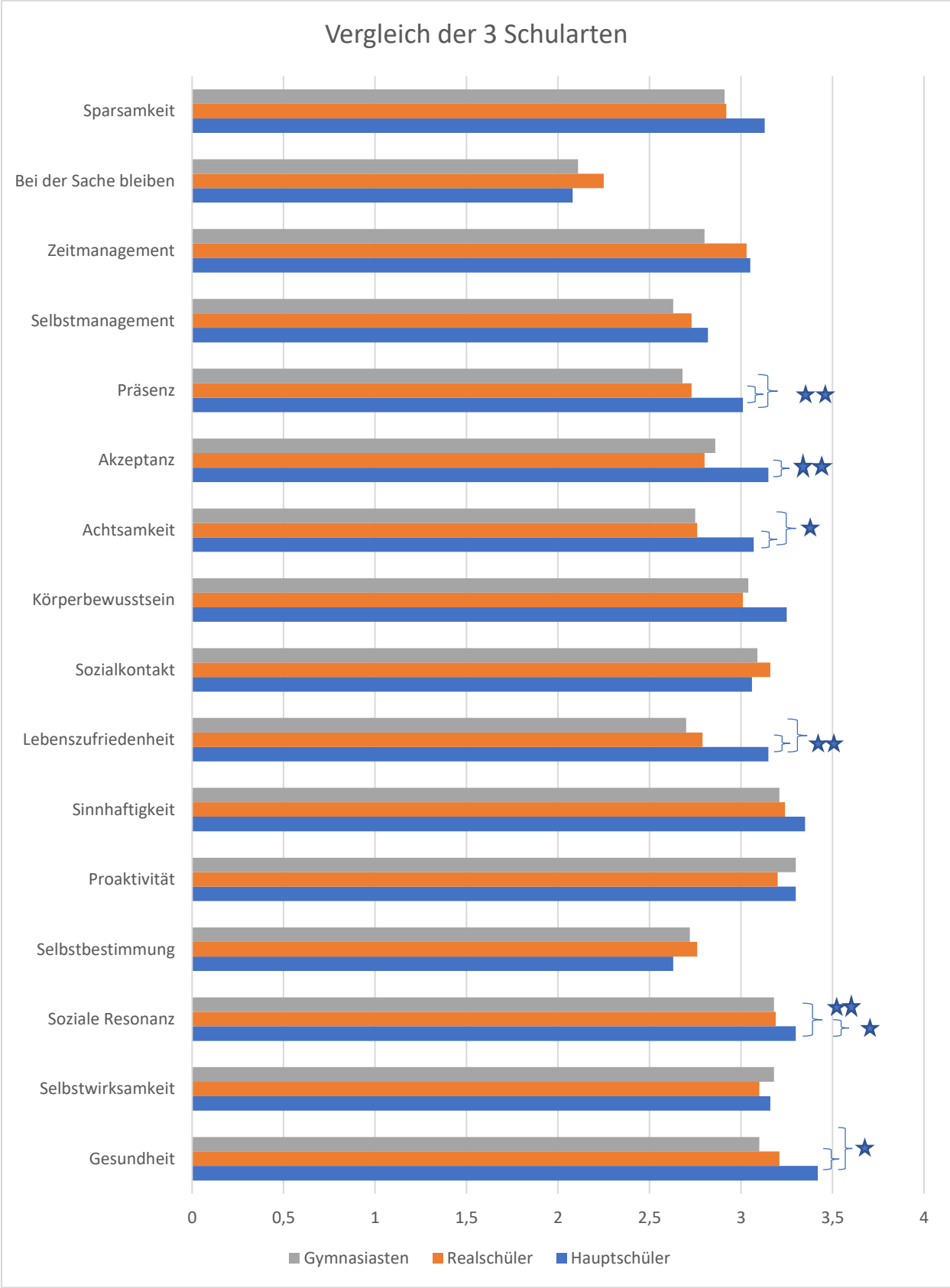


Abbildung 11 Mittelwerte der 3 Schularten ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$)

Für den MZP 3 wurde ebenfalls ein Gruppenvergleich erstellt. Hier lassen sich jedoch keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Schulbildung mehr feststellen.

H1 wurde somit bestätigt. Die vorhandenen Lebenskompetenzen zu Beginn der Ausbildung sind abhängig von der im Voraus besuchten Schulart. Auffällig ist hierbei, dass die Hauptschüler im Schnitt die besten Mittelwerte erzielen und in vielen Untersuchungsparametern die Realschüler und Gymnasiasten übertreffen.

Signifikanten Vorsprung haben die Hauptschüler gegenüber den Gymnasiasten ($z = -2.46$, $p < .05$, $r = -.35$) und Realschülern ($z = -2.26$, $p < .05$, $r = -.21$) im Gesundheitsbewusstsein. Außerdem sind die Werte der Sozialen Resonanz der Hauptschüler signifikant größer als die Werte der Gymnasiasten ($z = -2.67$, $p < .01$, $r = -.34$) und der der Realschüler ($z = -2.32$, $p < .01$, $r = -.21$). Bei der Lebenszufriedenheit liegen ebenfalls die Hauptschüler vor den Gymnasiasten ($z = -3.00$, $p < .01$, $r = -.36$) und Realschülern ($z = -3.24$, $p < .001$, $r = -.30$). Gleiches gilt für die Achtsamkeit ($z = -2.54$, $p < .01$, $r = -.25$ beziehungsweise $r = -.34$) und Präsenz ($z = -2.58$, $p < .01$, $r = -.23$ beziehungsweise $r = -.35$). Bei dem Faktor Akzeptanz gibt es nur zwischen Hauptschülern und Realschülern einen signifikanten Unterschied ($z = -2.54$, $p < .05$, $r = -.24$). Die Effekte zwischen den Hauptschülern und Gymnasiasten sind nach Cohen (1992) jeweils als „mittel“ einzustufen, zwischen den Hauptschülern und Realschülern als „schwach“. Die Realschüler schneiden im Durchschnitt am besten in den Bereichen Sozialkontakt, Selbstbestimmung und „Bei der Sache bleiben“ ab, die Unterschiede sind jedoch nicht signifikant. Die niedrigsten Werte aller Teilnehmer lassen sich in der Kompetenz „Bei der Sache bleiben“ feststellen.

3.2 Hypothese 2: Rolle des Geschlechts auf die LK

Anschließend wurde untersucht, ob das Geschlecht eine Rolle im Hinblick auf die Lebenskompetenzen bei den Berufseinsteigern spielt. Evaluiert wurde dazu folgende Stichprobe:

Tabelle 12 Stichprobe zur Testung der Hypothese 2

Stichprobe (n), Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD) und Median (Mdn) von Männern (1) und Frauen (2)									
	n	MW	SD	Mdn		n	MW	SD	Mdn
GES					KOE				
1	86	3.28	.46	3.31	1	85	3.25	.50	3.33
2	146	3.18	.49	3.23	2	142	2.91	.60	3.00
GSW					ASK				
1	86	2.98	.37	2.91	1	84	2.98	.54	2.86
2	146	2.94	.39	2.91	2	142	2.72	.44	2.64
SR					P				
1	84	3.16	.53	3.18	1	83	3.06	.49	2.88
2	146	3.03	.54	3.09	2	142	2.67	.48	2.62
SB					A				
1	86	2.65	.74	3.00	1	84	2.93	.85	3.00
2	144	2.72	.75	3.00	2	142	2.77	.49	2.67
PA					SM				
1	85	3.16	.71	3.00	1	82	2.64	.54	2.62
2	143	3.24	.66	3.00	2	141	2.73	.48	2.75
Sinn					ZM				
1	86	3.14	.54	3.21	1	82	2.91	.75	3.00
2	144	3.10	.53	3.12	2	141	3.03	.75	3.00
LZ					SAC				
1	85	2.92	.62	3.00	1	82	2.22	.51	2.33
2	144	2.76	.54	2.83	2	140	2.26	.50	2.33
SOZ					SPR				
1	86	3.12	.59	3.14	1	82	2.90	.90	3.00
2	145	3.12	.51	3.14	2	140	3.01	.79	3.00

Als Vergleichstest wurde erneut ein Wilcoxon Rangsummentest verwendet (vgl. Tabelle 13), welcher hochsignifikante Diskrepanzen im Körperbewusstsein, der Achtsamkeit, Präsenz und Akzeptanz (alle $p < .001$) liefert. Die Effektstärken sind hierfür nach Cohen (1992) als „moderat“ einzustufen.

Tabelle 13 Wilcoxon-Rangsummentest, z-Wert (z), p-Wert (p) und Effektstärke r (r)

	z	p	r
Gesundheitssituation	-1.47	.142	-.096
Selbstwirksamkeit	-.710	.475	-.047

Soziale Resonanz	-1.95	.051	-.128
Selbstbestimmung	.550	.580	.037
Proaktivität	.690	.490	.046
Sinnhaftigkeit	-.550	.585	-.036
Lebenszufriedenheit	-1.79	.073	-.120
Sozialkontakt	.220	.822	.015
Körperbewusstsein	-4.21 ***	<.001	-.280
Achtsamkeit	-3.97 ***	<.001	-.260
Präsenz	-3.87 ***	<.001	-.258
Akzeptanz	-3.54 ***	<.001	-.240
Selbstmanagement	1.09	.275	.073
Zeitmanagement	1.22	.224	.081
Bei der Sache bleiben	.460	.648	.030
Sparsamkeit	.784	.433	.050

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Ein negativer z-Wert symbolisiert hier wieder die höheren Werte der Gruppe 1 (Männer) gegenüber der Gruppe 2 (Frauen). Ein positiver z-Wert hingegen bedeutet die antagonistische Beziehung. Zum MZP 3 lassen sich bei dieser Untersuchung in den Bereichen Achtsamkeit, Akzeptanz und Präsenz ebenfalls signifikante Unterschiede (p<.01), allerdings mit geringerer Effektstärke, feststellen.

In Abbildung 12 wurden die Mittelwerte der beiden Gruppen grafisch festgehalten und signifikante Stellen markiert.

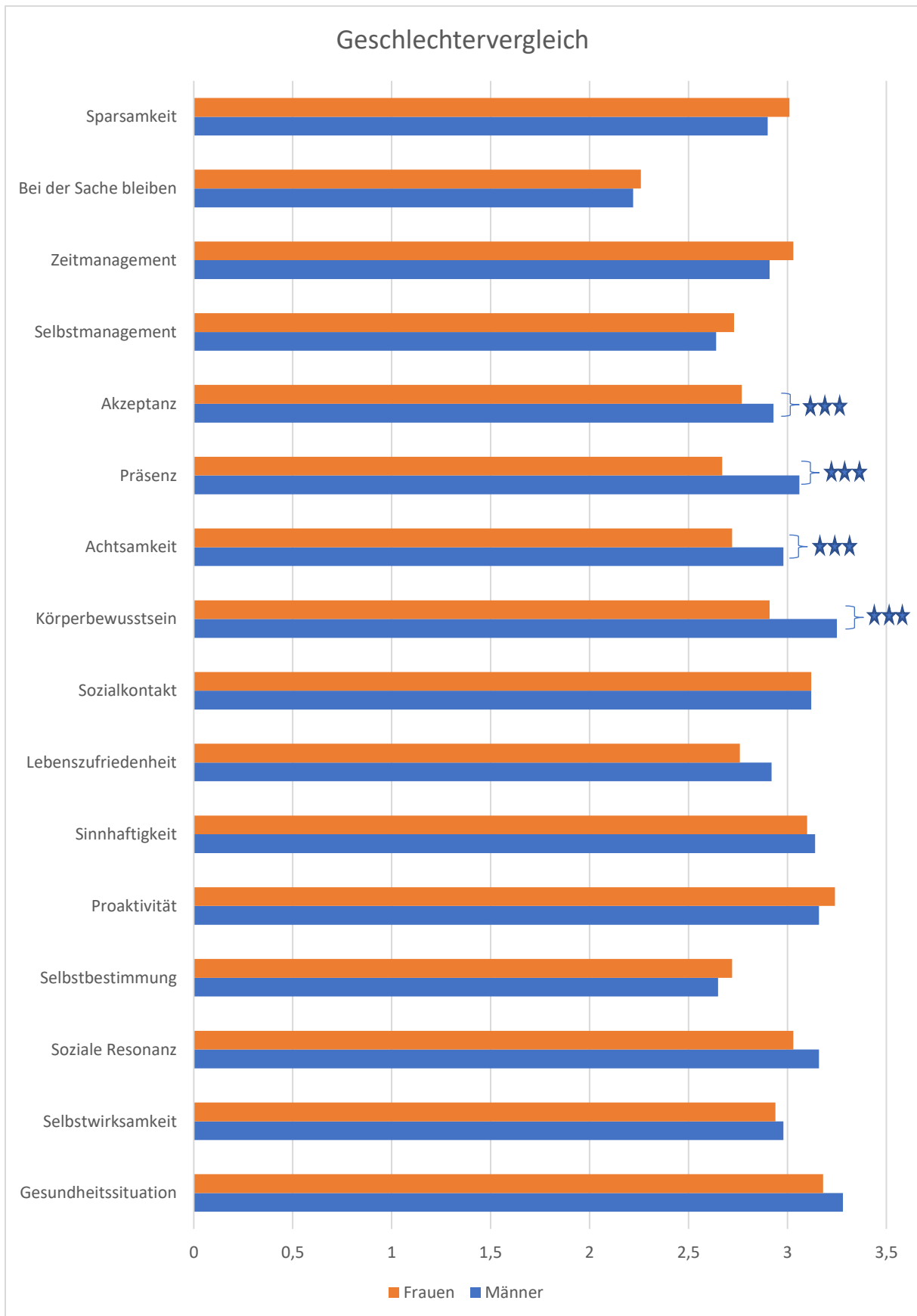


Abbildung 12 Mittelwerte der Männer und Frauen ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$)

Somit wurde ebenfalls H2 empirisch belegt. Ein Zusammenhang zwischen den ausgeprägten Lebenskompetenzen zu Beginn der Ausbildung und dem Geschlecht ist vorhanden. Die männlichen Probanden weisen hochsignifikant bessere Werte im Körperbewusstsein ($z = -4.21, p < .001, r = -.30$), Achtsamkeit ($z = -3.97, p < .001, r = -.26$), Präsenz ($z = -3.87, p < .001, r = -.26$) und Akzeptanz ($z = -3.54, p < .001, r = -.24$) gegenüber den weiblichen Teilnehmern auf. Die Differenzen sind als hochsignifikant, die Effektstärken als „mittel“ einzustufen. Nicht signifikant höhere Mittel- und Medianwerte weisen die Männer zudem in den Bereichen Gesundheitssituation, Selbstwirksamkeitserwartung, Soziale Resonanz, Sinnhaftigkeit des Lebens und Lebenszufriedenheit. In den Items zu Selbstbestimmung, Proaktivität, Selbstmanagement, Zeitmanagement, „bei der Sache bleiben“ und Sparsamkeit liegen dagegen die weiblichen Azubis an erster Stelle. Im Bereich Soziale Kontakte geben beide Geschlechter im Mittel denselben Wert an.

3.3 Hypothese 3: Zusammenhang zwischen Alter und LK

Um den Einfluss des Alters zu Beginn der Ausbildung auf die bereits vorhandenen Kompetenzen zu analysieren, wurde eine einseitige Spearman Korrelation berechnet. Entgegen der Annahme, die Werte stiegen mit dem Alter, ist jedoch das Gegenteil der Fall. Je älter die Probanden, desto schlechter sind die meisten untersuchten Werte. In nachfolgender Tabelle werden die Ergebnisse unserer Analyse präsentiert:

Tabelle 14 Spearman Korrelation zur Testung der Hypothese 3, p-Wert (p) und Spearmans ρ

	p-Wert	ρ
Gesundheitssituation	.029	-.13 *
Selbstwirksamkeit	.352	-.03
Soziale Resonanz	.006	-.17 **
Selbstbestimmung	.811	.06
Proaktivität	.602	.02
Sinnhaftigkeit	.025	-.13 *
Lebenszufriedenheit	.010	-.15 **
Sozialkontakt	.101	-.09

Körperbewusstsein	.259	.44
Achtsamkeit	.124	-.08
Akzeptanz	.457	-.01
Präsenz	.034	-.12 *
Selbstmanagement	.543	.008
Zeitmanagement	.268	-.04
Bei der Sache bleiben	.827	.06
Sparsamkeit	.671	.03

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Die Abbildungen 13 - 16 zeigen den Zusammenhang zwischen Alter und Sozialer Resonanz, Lebenszufriedenheit, Sinnhaftigkeit und Achtsamkeit. Die beiden Items Soziale Resonanz und Lebenszufriedenheit weisen die größte Korrelation auf. Die Achtsamkeit korreliert nicht signifikant mit dem Alter, wurde hier jedoch als Vergleichsgraph mit aufgenommen. Zu den dargestellten Graphen wurde jeweils die lineare Regressionsgerade aufgestellt.

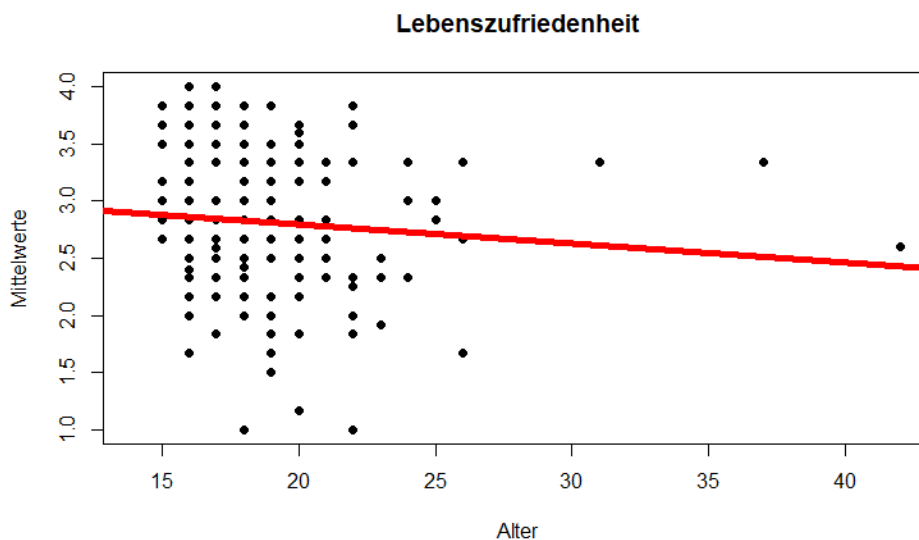


Abbildung 13 Spearman Korrelation von Alter und Lebenszufriedenheit,

Lineare Regressionsgerade ($y=-0.017x+3.13$)

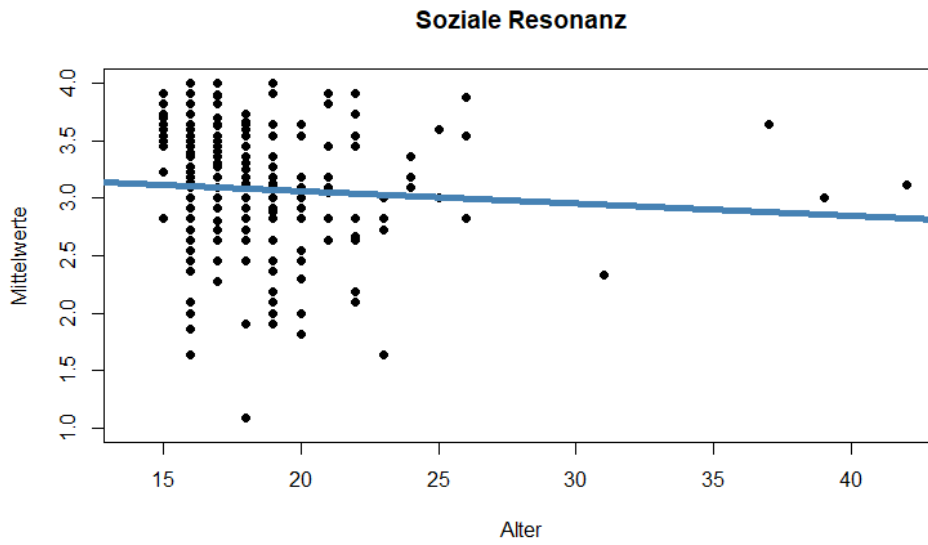


Abbildung 14 Spearman Korrelation von Alter und Sozialer Resonanz,

Lineare Regressionsgerade ($y=-0.011x+3.28$)

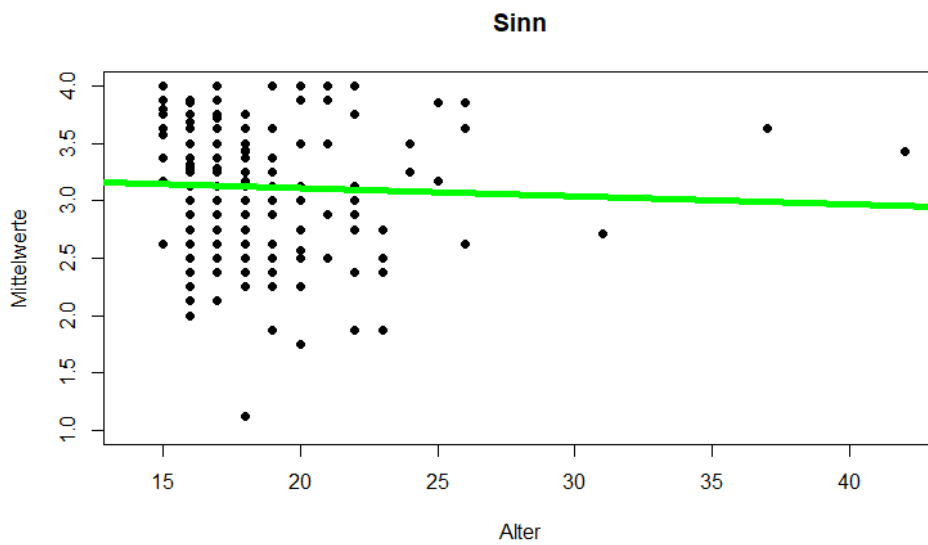


Abbildung 15 Spearman-Korrelation von Alter und Sinnhaftigkeit des Lebens (Sinn),

Lineare Regressionsgerade ($y=-0.007x+3.25$)

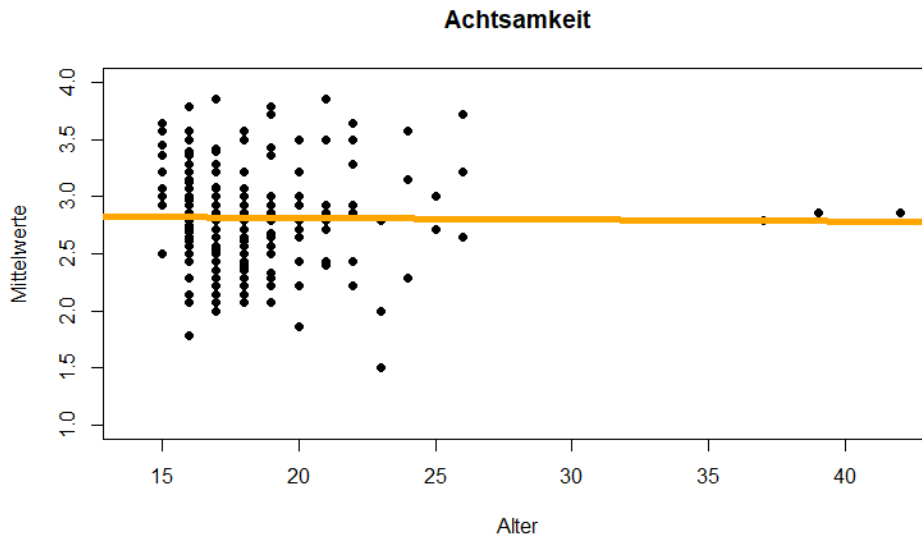


Abbildung 16 Spearman-Korrelation von Alter und Achtsamkeit (nicht signifikant.),

Lineare Regressionsgerade ($y = -0.001x + 2.84$)

Auch das Alter beeinflusst demnach die Ausprägung der Lebenskompetenzen zu Beginn der Ausbildung. Angenommen wurden bessere Werte in den Lebenskompetenzen, je älter eine Person zum Zeitpunkt der ersten Erhebung ist. Jedoch lässt sich im Rahmen der Studie eine signifikant negative Korrelation des Alters mit den Items Gesundheitssituation ($\rho = -.13$, $p < .05$), Soziale Resonanz ($\rho = -.166$, $p < .01$), Sinnhaftigkeit des Lebens ($\rho = -.13$, $p < .05$), Lebenszufriedenheit ($\rho = -.15$, $p < .01$) und Präsenz ($\rho = -.12$, $p < .05$) feststellen. Die Effektstärken sind nach Cohen (1992) jedoch nur schwach ($.01 < |\rho| < .03$) ausgeprägt. H3 muss somit abgelehnt werden. Weitere negative Korrelationen mit dem Alter betreffen die Items zu Selbstwirksamkeit, Soziale Kontakte, Körperbewusstsein, Achtsamkeit, Akzeptanz und Zeitmanagement. Positiv korreliert das Alter mit Selbstbestimmung, Proaktivität, Selbstmanagement, „Bei der Sache bleiben“ und Sparsamkeit.

3.4 Hypothese 4: Entwicklung der LK während der Ausbildung

Kommen wir zur zweiten zentralen Thematik dieser Arbeit. Zu klären ist die Frage, ob sich die Lebenskompetenzen im zeitlichen Verlauf der Ausbildung verändern. Zunächst wurden die Mittelwerte aller 4 Erhebungen in den folgenden Diagrammen festgehalten. Zusätzlich wurde eine lineare Trendlinie eingefügt. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und um eine Überlagerung der Werte zu verhindern, wurden dazu vier separate Abbildungen gewählt.

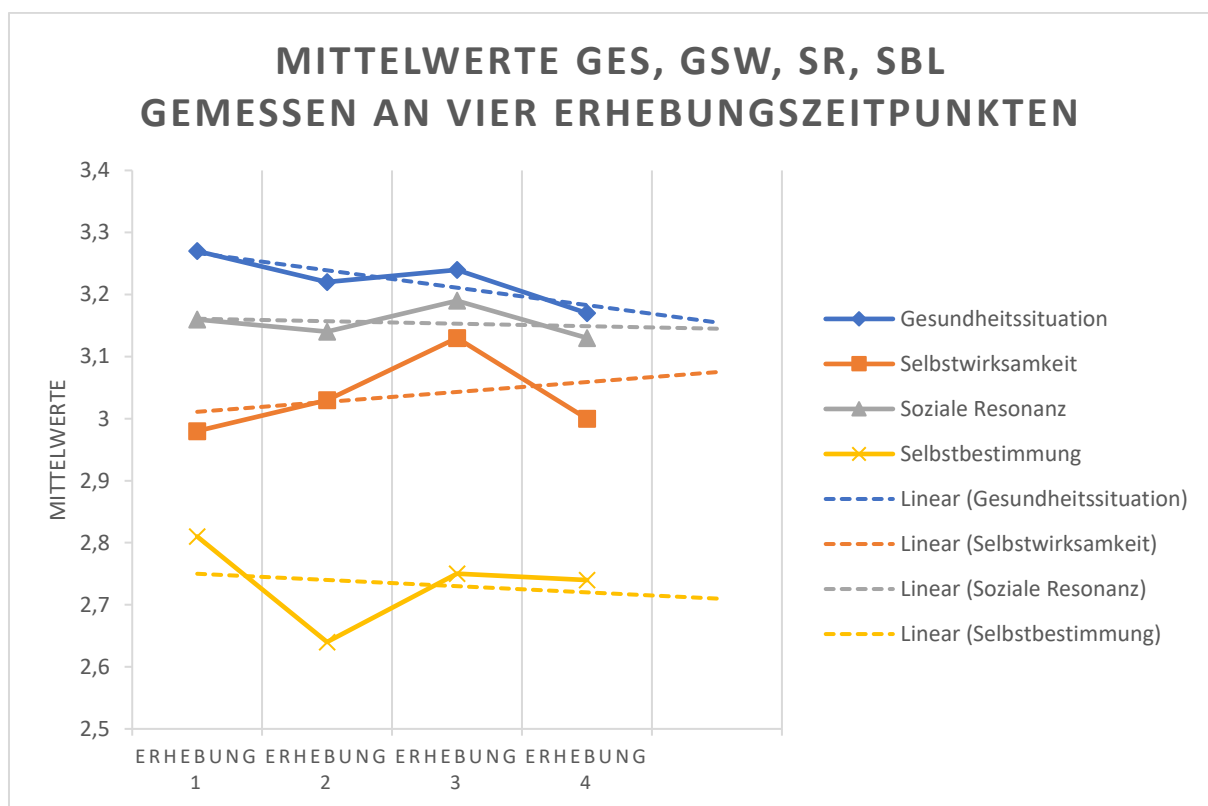


Abbildung 15 Kompetenzentwicklung der Items 1-4, alle Trends nicht signifikant (n. s.)

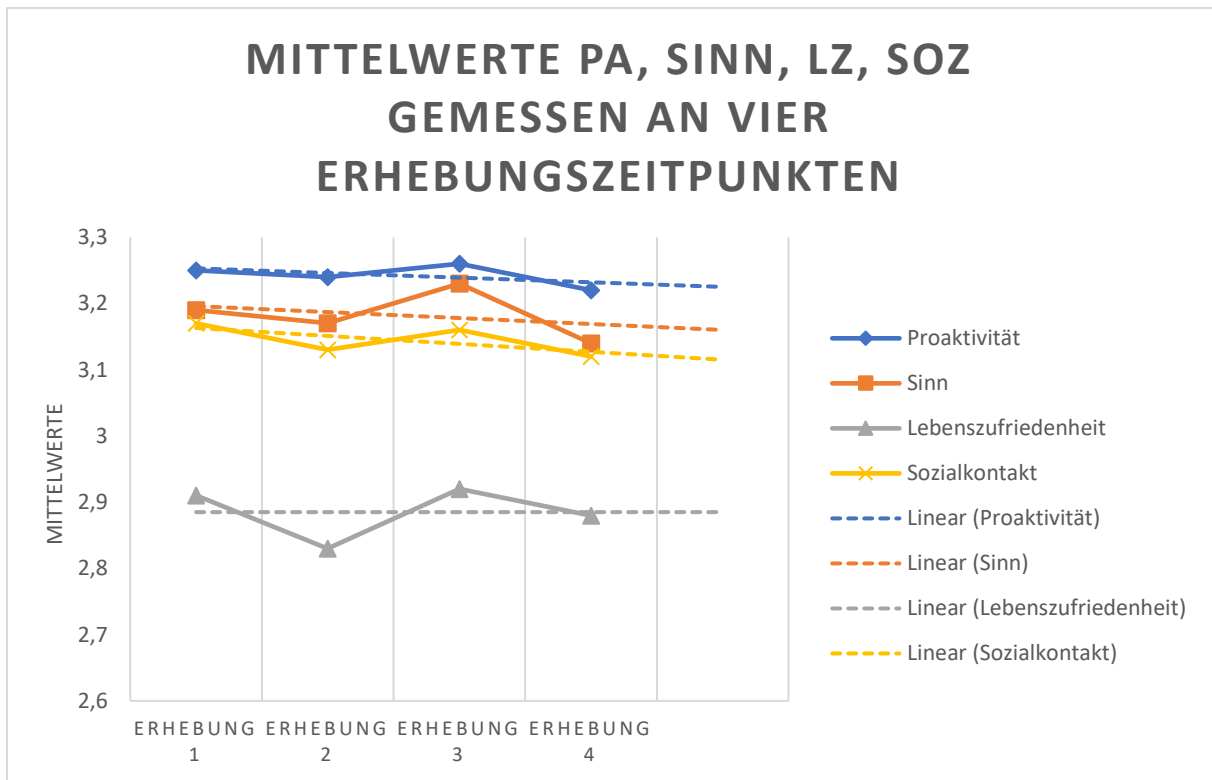


Abbildung 16 Kompetenzentwicklung der Items 5-8, alle Trends n.s.

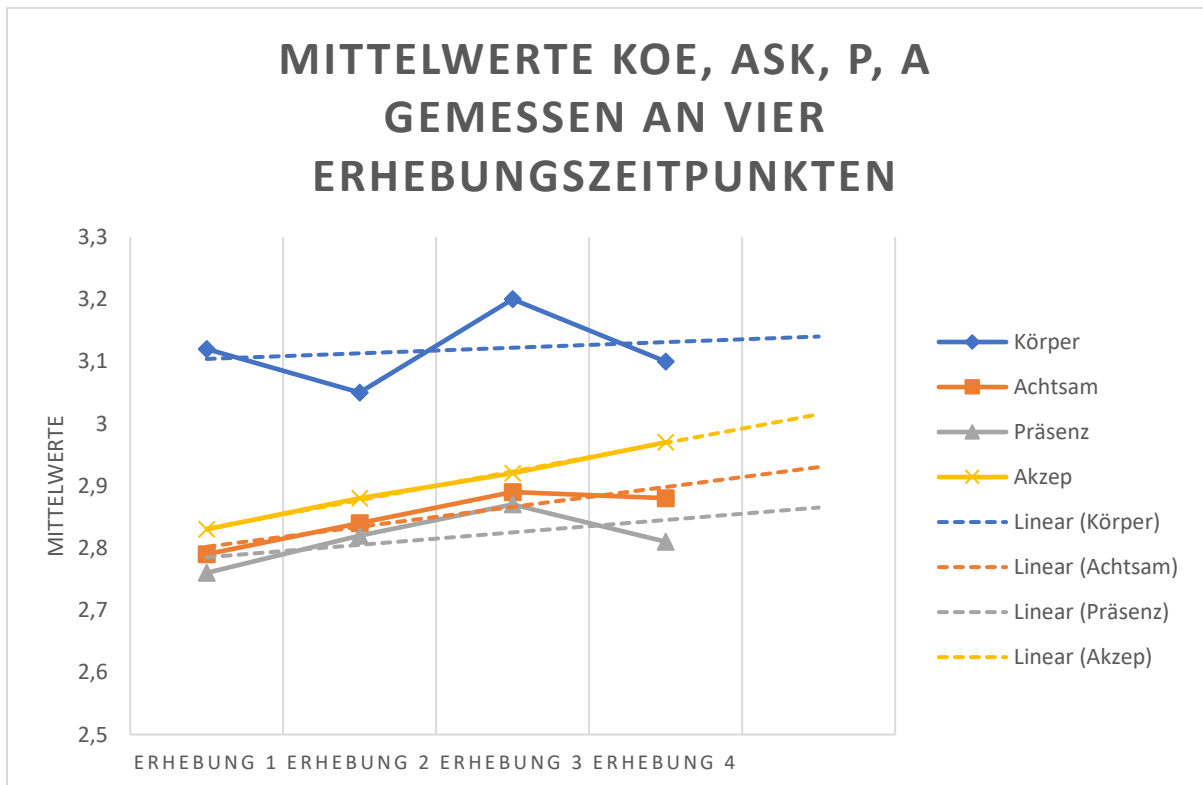


Abbildung 17 Kompetenzentwicklung der Items 9-12, alle Trends n.s.

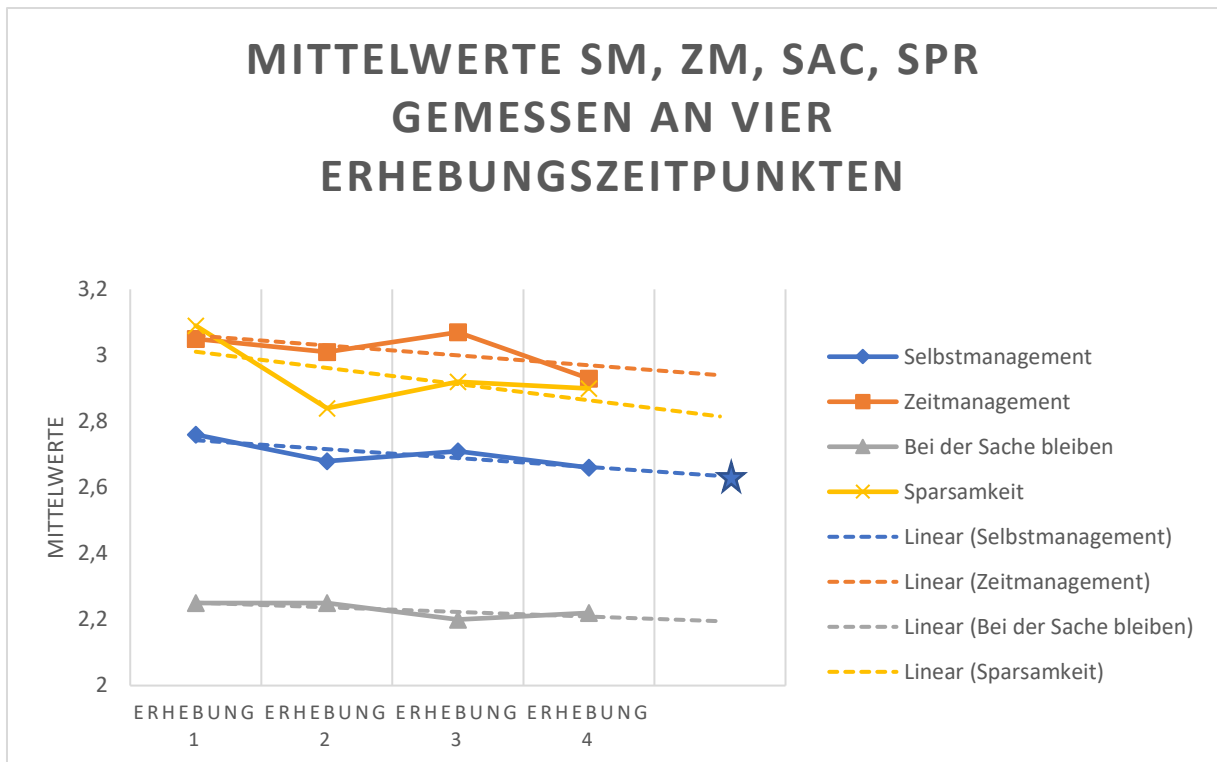


Abbildung 18 Kompetenzentwicklung der Items 13-16, Lineare Regressionsgerade (SM): $y(SM) = -0.10x + 2.76$, $p < .05^*$

Bei Betrachtung der Graphen, die die Mittelwerte zu den 4 Erhebungszeitpunkten aufzeichnen, sieht man in allen Bereichen mit Ausnahme der Selbstwirksamkeitserwartung, der Achtsamkeit (inklusive Präsenz und Akzeptanz) und „Bei der Sache bleiben“ einen Abfall der Werte zwischen Erhebung 1 und 2. Zwischen Erhebung 2 und 3 kommt es daraufhin wieder zu einer Aufwärtsbewegung. Eine weitere Kehrtwende in die negative Richtung folgt zwischen Erhebung 3 und 4. Die Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit (inklusive Präsenz und Akzeptanz) steigen stetig zwischen den Erhebungen 1 bis 3. Lediglich die Akzeptanz steigt auch bis zur 4. Erhebung. „Bei der Sache bleiben“ steigt zunächst zwischen Messzeitpunkt 1 und 2, fällt bis zum Zeitpunkt 3 und steigt daraufhin erneut.

Es wurden Friedmantests über alle 4 Erhebungszeitpunkte angewandt. Es findet lediglich im Bereich „Selbstmanagement“ eine signifikante Veränderung ($\chi^2_{(df=3)}=11.0$, $p < .05$) statt. Bei nachfolgendem Post hoc Test lässt sich jedoch keine signifikant bedeutsame Veränderung in diesem Bereich mehr erkennen.

Tabelle 15 Friedmantest über 4 Erhebungen ($\chi^2_{(df=3)}$), p-Wert (p)

	$\chi^2_{(df=3)}$	p
Gesundheitssituation	2.26	.520
Selbstwirksamkeit	5.47	.141
Soziale Resonanz	3.19	.363
Selbstbestimmung	4.23	.238
Proaktivität	5.56	.135
Sinnhaftigkeit	4.31	.230
Lebenszufriedenheit	6.43	.092
Sozialkontakt	1.72	.632
Körperbewusstsein	5.97	.113
Achtsamkeit	3.39	.336
Akzeptanz	6.79	.079
Präsenz	4.90	.179
Selbstmanagement	11.0 *	.012
Zeitmanagement	4.25	.236
Bei der Sache bleiben	1.27	.737
Sparsamkeit	6.03	.110

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Um die Entwicklung der Teilnehmer hinsichtlich ihrer Lebenskompetenzen zu ermitteln, lohnt sich zudem ein gesonderter Blick auf die erste und dritte Erhebung. Die Werte dieser beiden Messzeitpunkte werden im nächsten Schritt verglichen. Zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung ist die Dauer der Ausbildung noch nicht weit genug fortgeschritten, um einen eindeutigen Effekt auf die Entwicklung der Kompetenzen bestätigen zu können. Die vierte Erhebung wurde aufgrund einer zu geringen Datenlage nicht gewählt.

Tabelle 16 Stichprobe zur Testung der Hypothese 4

Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD) und Median (Mdn) aller Teilnehmer (gültiges n=90)							
Erhebung 1 (1) und Erhebung 3 (2)							
	MW	SD	Mdn		MW	SD	Mdn
GES				KOE			
1	3.27	.43	3.31	1	3.12	.52	3.17
2	3.24	.51	3.31	2	3.20	.54	3.33
GSW				ASK			
1	2.98	.37	3.00	1	2.79	.42	2.79
2	3.13	.44	3.09	2	2.89	.48	2.89
SR				P			
1	3.16	.50	3.18	1	2.76	.45	2.75
2	3.19	.53	3.27	2	2.87	.51	2.88
SB				A			
1	2.81	.75	3.00	1	2.83	.49	2.83
2	2.75	.85	3.00	2	2.92	.53	3.00
PA				SM			
1	3.25	.66	3.00	1	2.76	.48	2.75
2	3.26	.67	3.00	2	2.71	.47	2.75
Sinn				ZM			
1	3.19	.51	3.25	1	3.05	.71	3.00
2	3.23	.51	3.25	2	3.07	.72	3.00
LZ				SAC			
1	2.91	.52	2.92	1	2.25	.54	2.33
2	2.92	.51	3.00	2	2.20	.46	2.17
SOZ				SPR			
1	3.17	.50	3.14	1	3.09	.74	3.00
2	3.16	.59	3.29	2	2.92	.83	3.00

Diesmal dienten abhängige Wilcoxon Rangsummentests als Untersuchungsmethode. Zeitliche Diskrepanzen zwischen erster und dritter Erhebung wurden damit untersucht. Ein negativer z-Wert symbolisiert hier eine Verschlechterung der Werte zum 2. Messzeitpunkt, eine Verbesserung wird durch positive z-Werte dargestellt:

Tabelle 17 Wilcoxon Rangsummentest über Erhebung 1 und 3 mit abhängiger Stichprobe (n=90), z-Wert (z), p-Wert (p) und Effektstärke r (r)

	z	p	r
Gesundheitssituation	-0.543	.587	-.057
Selbstwirksamkeit	3.13 **	.002	.330
Soziale Resonanz	.883	.377	.093
Selbstbestimmung	-.385	.700	-.041
Proaktivität	.016	.987	.002
Sinnhaftigkeit	.434	.664	.046
Lebenszufriedenheit	.385	.701	.041
Sozialkontakt	-.438	.662	-.046
Körperbewusstsein	1.58	.115	.166
Achtsamkeit	2.62 **	.009	.277
Präsenz	2.57 **	.010	.266
Akzeptanz	1.41	.159	.149
Selbstmanagement	-.669	.503	-.071
Zeitmanagement	.221	.825	.023
Bei der Sache bleiben	-.567	.571	-.060
Sparsamkeit	-1.50	.135	-.157

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Die Mittelwerte der ersten und dritten Erhebung wurden anschließend wiederum in vier Diagrammen mit Kennzeichnung der signifikanten Stellen festgehalten. Zusätzlich wurden die linearen Regressionsgeraden der signifikanten Veränderungen berechnet.

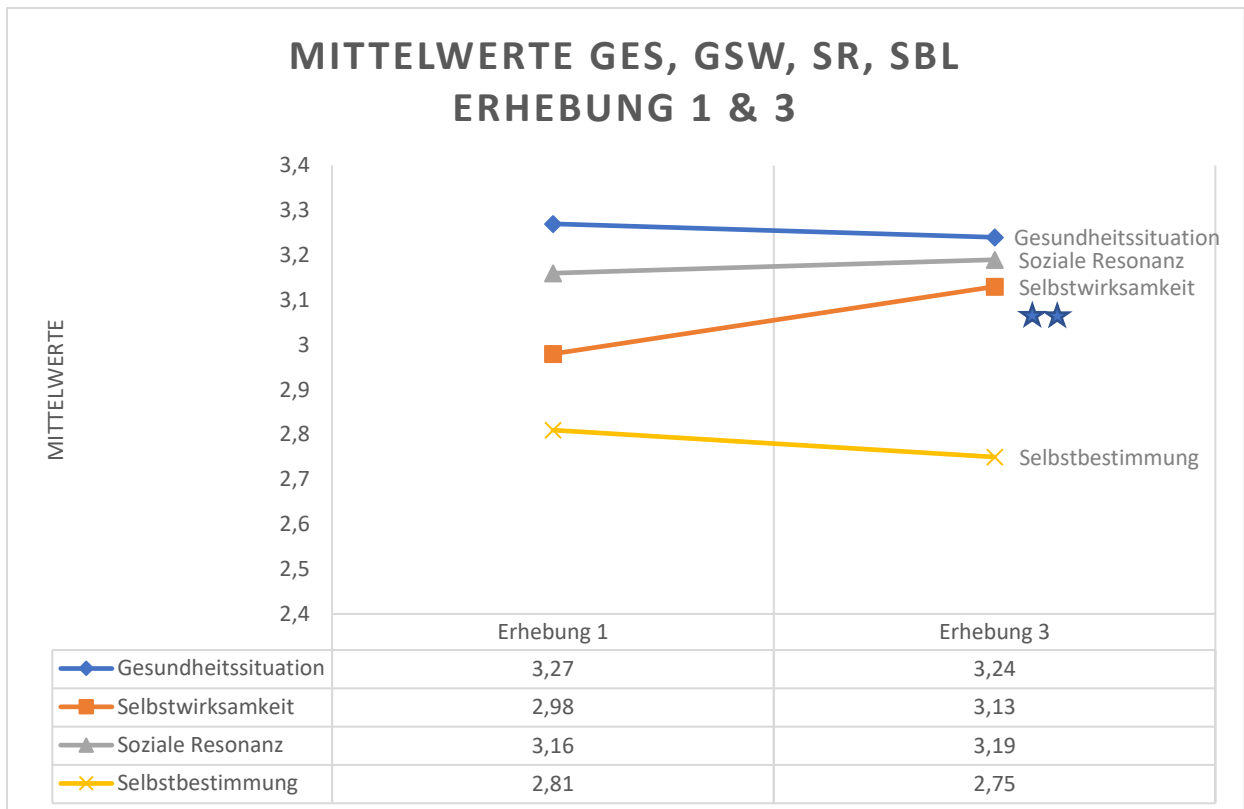


Abbildung 19 Kompetenzentwicklung der Items 1-4, Erhebung 1 & 3, Lineare Regressionsgerade der signifikanten Veränderung ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$): $y \text{ (GSW)} = 0.15x + 2.98$

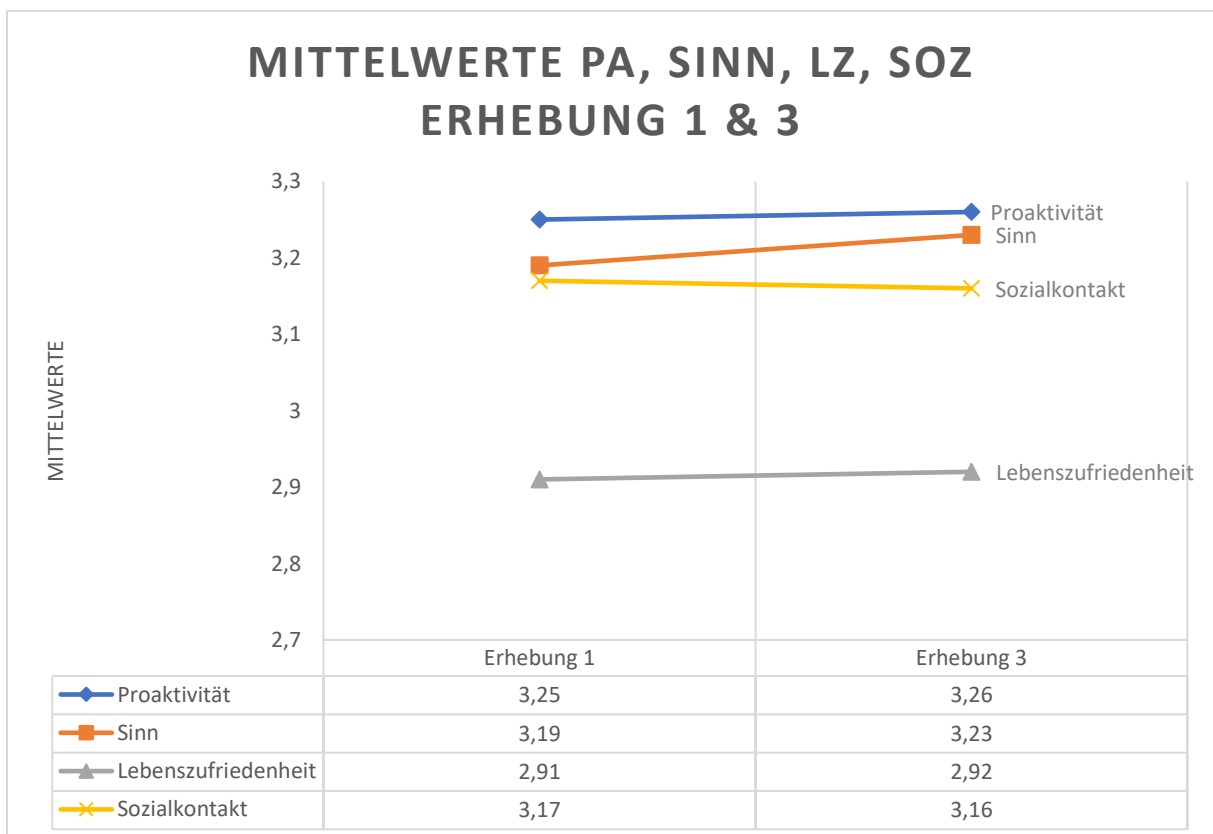


Abbildung 20 Kompetenzentwicklung der Items 5-8, Erhebung 1 & 3

MITTELWERTE KOE, ASK, A, P ERHEBUNG 1 & 3

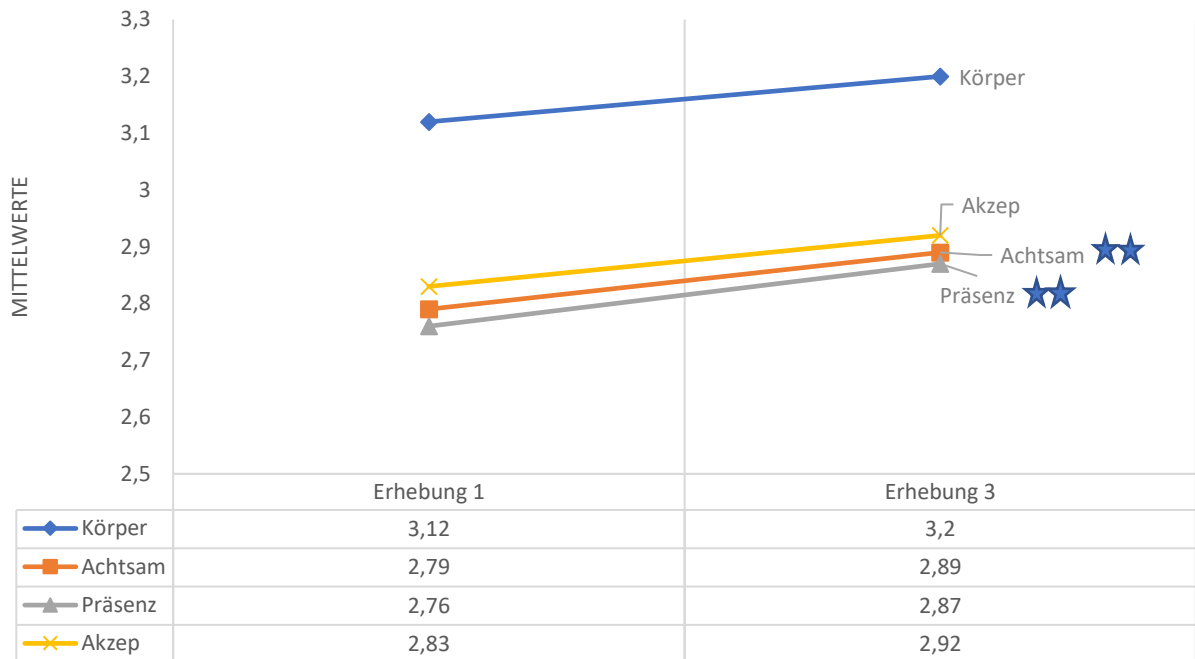


Abbildung 21 Kompetenzentwicklung der Items 9-12, Erhebung 1 & 3, Lineare Regressionsgeraden der signifikanten Veränderungen ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$): $y(ASK) = 0.1x + 2.79$, $y(A) = 0.09x + 2.83$,

MITTELWERTE SM, ZM, SAC, SPR ERHEBUNG 1 & 3

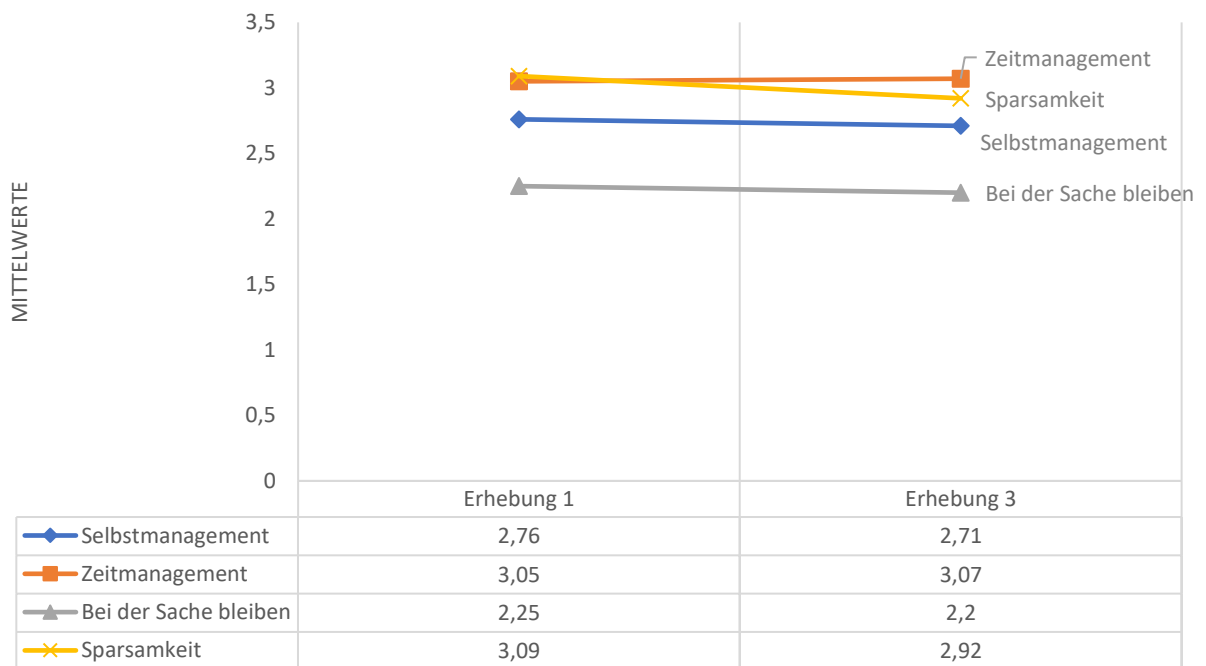


Abbildung 22 Kompetenzentwicklung der Items 13-16, Erhebung 1 & 3

Es finden sich signifikant positive Veränderungen in der Selbstwirksamkeit ($z = -3.13$, $p < .01$, $r = -.33$), Achtsamkeit ($z = -2.62$, $p < .01$, $r = -.28$) und Präsenz ($z = -2.53$, $p < .01$, $r = -.27$). Die Akzeptanz erfährt keine signifikant bedeutsame Entwicklung. H4 wird somit bestätigt. Im Verlauf der Ausbildung findet eine Entwicklung der Lebenskompetenzen im positiven Sinne entsprechen den Inhalten eines Fördercurriculums der Heiligenfeld Kliniken statt. Weitere positive, nicht signifikant bedeutsame, Entwicklungen zwischen den beiden Zeitpunkten erfahren die Auszubildenden in den Bereichen Soziale Resonanz, Sinnhaftigkeit des Lebens, Körperbewusstsein und Präsenz. Negativ entwickelt sich die Gesundheitssituation, die Selbstbestimmung, Sozialkontakte, Sparsamkeit und „Bei der Sache bleiben“. Unverändert bleiben die Einschätzungen zur Proaktivität, Lebenszufriedenheit, Zeit- und Selbstmanagement.

3.5 Hypothese 5: Einfluss des Unternehmens auf die LK

Um einen Effekt der Ausbildungsbranche zu verdeutlichen, wurden ebenfalls abhängige Wilcoxontests vorgenommen. Betrachtet wurden die beiden Gruppen „Heiligenfeld-Azubis“ (HF-Azubis) und „Nicht-Heiligenfeld-Azubis“ (Nicht-HF-Azubis). Dazu erfolgte zunächst eine Umkodierung der partizipierenden Unternehmen zu einer zusammengefassten Gruppe. Ziel der Untersuchung ist es, den Effekt eines Berufs in den Heiligenfeld Kliniken zu analysieren. Die Daten der ersten und dritten Erhebung fanden hierbei erneut Anwendung. Im Folgenden wurde wiederum eine deskriptive Beschreibung der Stichprobe zu den Zeitpunkten 1 und 3 vorgenommen.

Tabelle 18 Stichprobe zur Testung der Hypothese 5

Stichprobe (n), Mittelwert (MW), Standardabweichung (SD) und Median (Mdn) von (Nicht-)Heiligenfeld-Azubis							
Heiligenfeld-Azubis (n=68)				Nicht-Heiligenfeld-Azubis (N=65)			
	MW	SD	Mdn		MW	SD	Mdn
GES				GES			
1	3.17	.46	3.23	1	3.26	.47	3.31
2	3.17	.55	3.19	2	3.30	.48	3.38
GSW				GSW			

1	2.91	.34	2.91	1	2.98	.40	3.00
2	3.12	.50	3.14	2	3.12	.45	3.13
SR				SR			
1	3.04	.52	3.09	1	3.12	.54	3.18
2	3.27	.52	3.36	2	3.15	.53	3.27
SB				SB			
1	2.78	.73	3.00	1	2.68	.75	3.00
2	2.77	.75	3.00	2	2.85	.86	3.00
PA				PA			
1	3.25	.71	3.00	1	3.21	.69	3.00
2	3.39	.57	3.5	2	3.14	.69	3
Sinn				Sinn			
1	3.11	.51	3.1	1	3.14	.54	3.25
2	3.33	.49	3.382	2	3.15	.53	3.25
LZ				LZ			
1	2.77	.51	2.83	1	2.87	.61	2.83
2	2.89	.57	2.83	2	2.94	.53	3.00
SOZ				SOZ			
1	3.17	.46	3.23	1	3.09	.59	3.14
2	3.27	.50	3.43	2	3.11	.61	3.14
KOE				KOE			
1	3.04	.56	3.17	1	3.05	.62	3
2	3.08	.60	3.17	2	3.26	.51	3.33
ASK				ASK			
1	2.70	.40	2.71	1	2.86	.48	2.79
2	2.89	.52	2.92	2	2.93	.50	2.86
P				P			
1	2.67	.41	2.75	1	2.83	.54	2.75
2	2.84	.58	3.00	2	2.93	.50	2.88
A				A			
1	2.74	.49	2.67	1	2.90	.52	2.83
2	2.95	.52	3.67	2	2.93	.59	3.00
SM				SM			
1	2.79	.52	2.00	1	2.67	.49	2.62
2	2.70	.51	2.75	2	2.73	.42	2.75
ZM				ZM			
1	3.13	.69	3.33	1	2.92	.76	3.00
2	3.14	.72	3.33	2	3.03	.68	3.00
SAC				SAC			
1	2.31	.50	2.33	1	2.21	.50	2.33
2	2.14	.42	2.00	2	2.23	.47	2.33
SPR				SPR			
1	3.00	.78	3.00	1	2.97	.88	3.00
2	2.87	.93	3.00	2	3.05	.72	3.00

Zur Veranschaulichung der Daten wurde folgende Grafik erstellt:

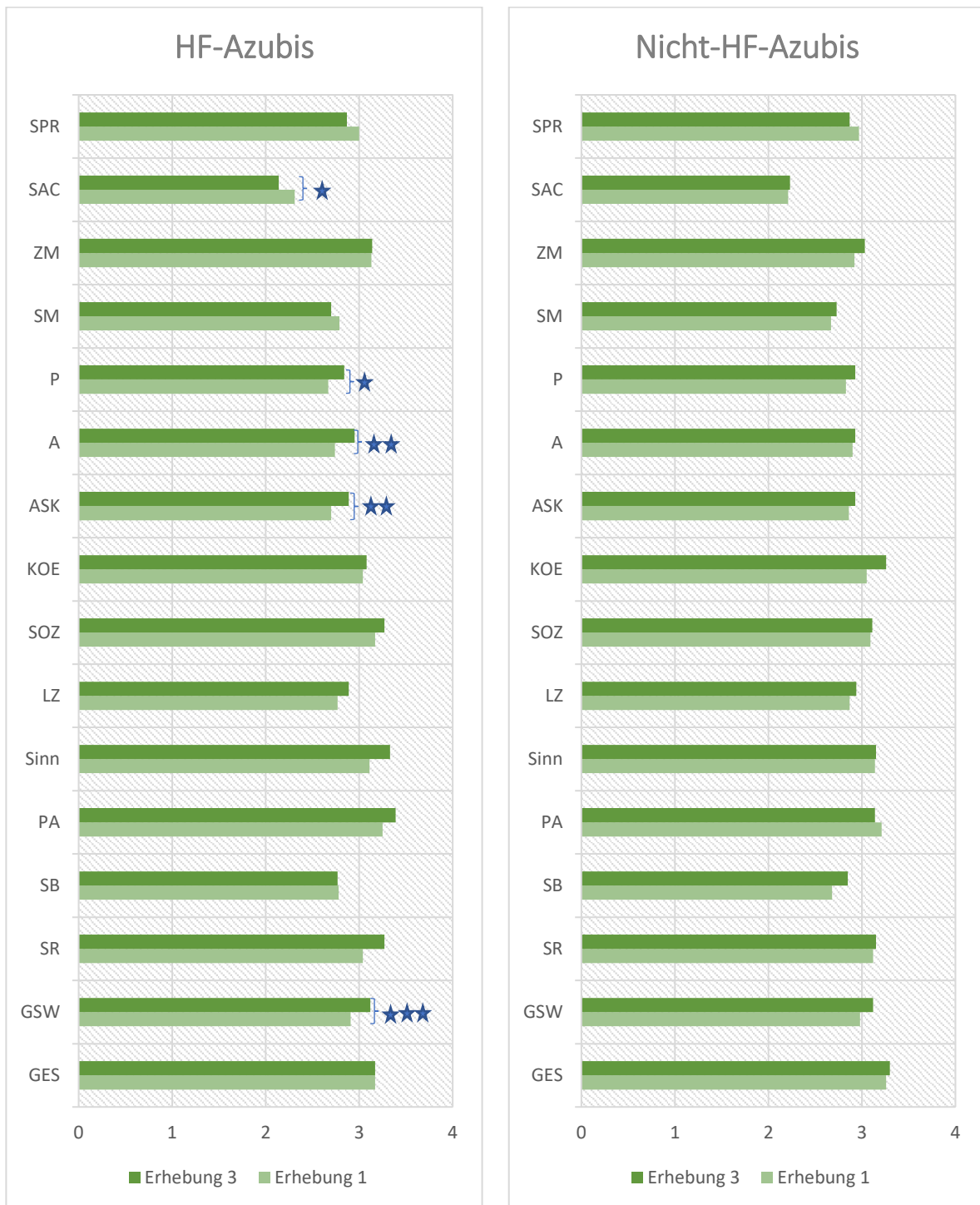


Abbildung 23 Unterschied in der Entwicklung zwischen HF und Nicht-HF Azubis ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$)

Zur Überprüfung der Entwicklung der Lebenskompetenzen wurden wie im vorangegangenen Kapitel Wilcoxon tests mit den Erhebungen 1 und 3 für jeweils beide

Gruppen erstellt. In der Gruppe der Heiligenfeld-Azubis kann man im Gegensatz zur Vergleichsgruppe signifikante Veränderungen im Laufe der Ausbildung erkennen. Diese werden im Folgenden aufgelistet:

Tabelle 19 gepaarter Wilcoxon Test (n=68), Gruppe HF-Azubis, z-Wert (z), p-Wert (p), Effektstärke (r)

	z	p	r
Selbstwirksamkeit	3.53 ***	<.001	.43
Achtsamkeit	2.80 **	.005	.34
Akzeptanz	2.45 *	.014	.30
Präsenz	2.34 *	.020	.28
Bei der Sache bleiben	-2.38 *	.017	-.29

p<.05*, p<.010**, p<.001***

Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Akzeptanz und Präsenz der HF-Azubis steigen signifikant zwischen Erhebung 1 und 3 an (positiver z-Wert). Lediglich „Bei der Sache bleiben“ sinkt zwischen den beiden Messzeitpunkten (negativer z-Wert). Die Effektstärken sind nach Cohen moderat für Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit und Akzeptanz ($.30 < |r| < .50$) und schwach für Präsenz und „Bei der Sache bleiben“ ($|r| < 0.30$). Auch graphisch wurden die signifikant unterschiedlichen Entwicklungen zwischen HF-Azubis und Nicht-HF-Azubis festgehalten (Akzeptanz und Präsenz wurden aus Gründen der Übersichtlichkeit weggelassen, spiegeln sich aber in der Achtsamkeit wider):

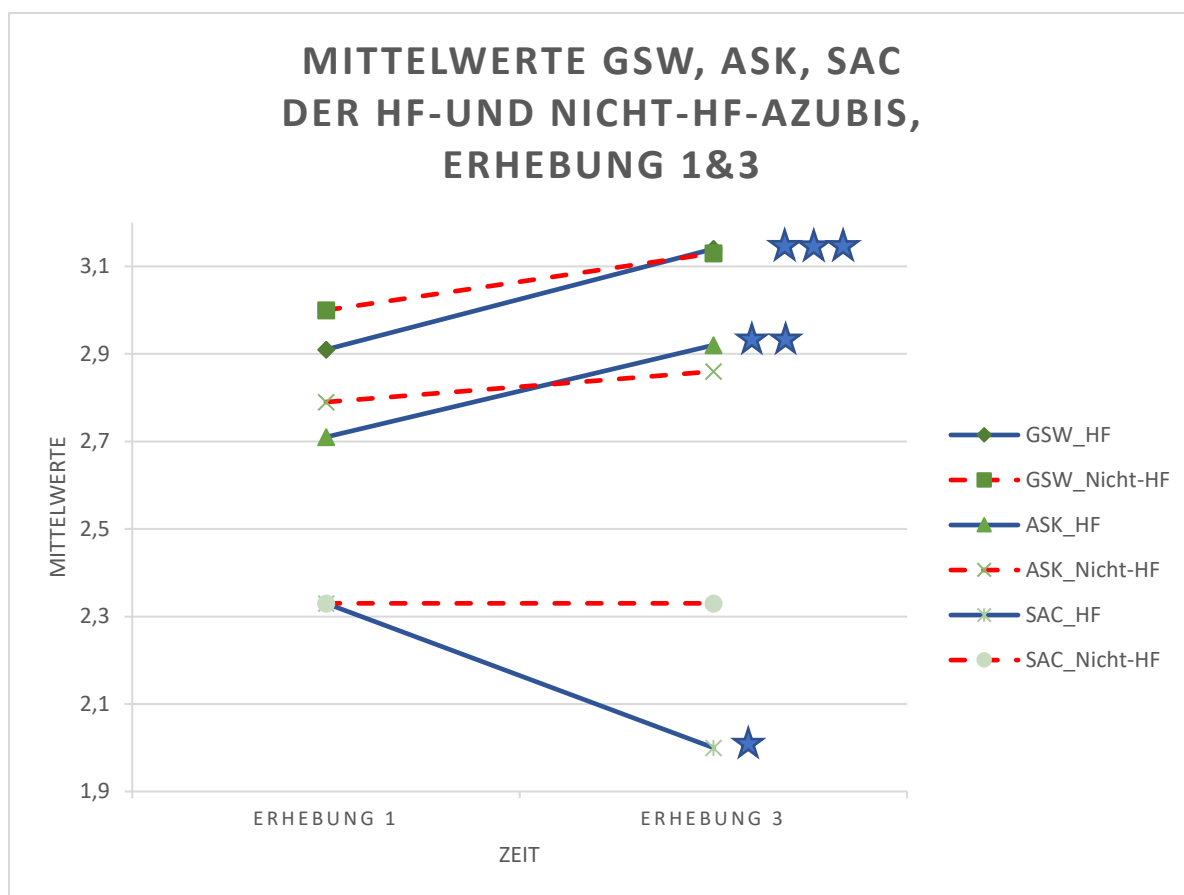


Abbildung 24 Kompetenzentwicklung HF vs. Nicht-HF der Items GSW, ASK, SAC ($p < .05^*$, $p < .01^{**}$, $p < .001^{***}$)

Lineare Regressionsgeraden der signifikanten Veränderungen: y (GSW_HF) = $0.23x + 2.91$, y (ASK_HF) = $0.21x + 2.71$, y (SAC_HF) = $-0.33x + 2.33$

Zu guter Letzt konnte auch H5 verifiziert werden. Es wurde angenommen, dass das Unternehmen bei der Entwicklung der Lebenskompetenzen eine Rolle spielt. Untersucht wurden auf der einen Seite die Azubis aus den Heiligenfeld Kliniken und auf der anderen Seite die Azubis anderer Unternehmen hinsichtlich ihrer Entwicklung zwischen erster und dritter Erhebung. Signifikant positive Veränderungen lassen sich bei den Heiligenfeld Azubis in den Bereichen Selbstwirksamkeit ($z = -3.53$, $p < .001$, $r = -.40$), Achtsamkeit ($z = -2.80$, $p < .01$, $r = -.30$), Akzeptanz ($z = -2.45$, $p < .05$, $r = -.26$) und Präsenz ($z = -2.34$, $p < .05$, $r = -.25$) erkennen. Die Werte für „Bei der Sache bleiben“ verschlechtern sich in dieser Gruppe hingegen signifikant ($z = 2.38$, $p < .05$, $r = .25$). Die Effektstärken fallen wiederum „mittel“ aus. Im Gegensatz dazu lässt sich bei der Vergleichsgruppe keine signifikante Verbesserung oder Verschlechterung im Verlauf der Ausbildung zwischen den zwei Messzeitpunkten feststellen.

Bei den Heiligenfeld Azubis kommt es außerdem zu einer nicht signifikanten Verbesserung der Werte für die Soziale Resonanz, Proaktivität, Sinnhaftigkeit des Lebens, Lebenszufriedenheit und Sozialkontakte. Die Einschätzung der eigenen Gesundheit verschlechtert sich, die Selbstbestimmung und das Körperbewusstsein bleiben auf gleichem Niveau. In der Gruppe der Nicht-Heiligenfeld-Azubis verändern sich im positiven Sinne die Gesundheitssituation, die Selbstwirksamkeit, Soziale Resonanz, Lebenszufriedenheit, Selbstbestimmung, Achtsamkeit (inklusive Akzeptanz und Präsenz) und das Körperbewusstsein. Die Proaktivität nimmt ab, stabil bleiben Sinnhaftigkeit des Lebens und Sozialkontakte.

4 Diskussion

Im Anschluss der Ergebnispräsentation lohnt sich sogleich ein kritischer Blick darauf.

Die Untersuchung liefert teils zu erwartende, teils aber auch neue, überraschende Ergebnisse.

4.1 Hypothese 1

Im Hinblick auf H1 möchte man erwarten, dass die Werte umso besser ausfallen, je höher der entsprechende Grad der Schulbildung ist. Tatsächlich zeichnet sich jedoch anhand der ermittelten Mittelwerte in vielen Punkten der gegenteilige Fall ab. An dieser Stelle ist sogleich anzumerken, dass sowohl die Stichprobenzahl als auch teilweise die Varianzen der 3 untersuchten Gruppen hier deutlich variieren. Die Ergebnisse sollten aus diesem Grund mit einer größeren Stichprobenzahl und gleichmäßig verteilten Gruppengrößen nochmals überprüft werden. Es ergeben sich signifikant bedeutsame Unterschiede in der Gesundheitssituation, der Sozialen Resonanz, der Lebenszufriedenheit und der Achtsamkeit mit den beiden Faktoren Präsenz und Akzeptanz. In allen genannten Bereichen grenzen sich die Hauptschüler positiv von den Schülern anderer Schularten ab. Dieses Ergebnis ist zum Teil verwunderlich, zum Teil aber auch nachvollziehbar. Eine mögliche Erklärung ist, dass Hauptschüler deutlich mehr Freizeit zu ihrer Verfügung haben und aufgrund von niedrigerem Leistungsdruck weniger von Stress belastet sind. Außerdem steht in den Mittelschulen

ganz klar die individuelle Förderung in Problembereichen im Fokus (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017).

Auch im Rahmen der AIDA Studie (Adaptation in der Adoleszenz) wurden Diskrepanzen hinsichtlich der Schulform eruiert. Die Untersuchungen ergaben ein ähnliches Ergebnis. Hauptschüler der 9. Klassen berichteten hier von einer starken Lehrer-Schüler-Beziehung und schätzten ihre Lehrkraft als wichtige Bezugsperson ein (König, Johannes et al., 2020). Dies wurde unter anderem in Vergleichsstudien von (Heinzel, 2022; Tillmann & Müller, 2011) festgestellt. In der Fachliteratur herrscht uneingeschränkter Konsens darüber, dass die Lehrperson eine zentrale Rolle bei der Entwicklung der Lebens- beziehungsweise Persönlichkeitskompetenzen einnimmt. Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich in vorangegangenen Studien in der Ich-Stärke und dem Leistungsvertrauen. Das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit bildet sich vor allem durch den Vergleich mit und die Orientierung an den Mitschülern (Köller, 2004). Darüber hinaus macht Wirth (2008) in einer Studie deutlich, dass die Intelligenz negativ mit der Zufriedenheit in der Berufsschule korreliert. Da wir uns jedoch erst bei Beginn der Ausbildung befinden, spielt dieser Aspekt in unserer Studie keine Rolle.

Laut einer aktuellen Umfrage der Bertelsmannstiftung gibt fast die Hälfte (43%) der Hauptschüler an, im Bereich der Berufsorientierung gut informiert zu werden, bei den Gymnasiasten trifft dies nur auf circa 23% zu. Außerdem wurde im Rahmen der Befragung festgestellt, dass die Jugendlichen mit niedriger Schulbildung besonders zufrieden mit ihrer Ausbildung sind (Barlovic et al., 2021). Diese These unterstützt unsere Ergebnisse.

Hinzu kommt, dass in den Hauptschulen ein sehr praxisbezogener Unterricht vorherrscht, der die Schüler gut auf das spätere Berufsleben vorbereitet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, 2017; S. Schneider, 2010). Im Gegensatz dazu stehen im Gymnasium beispielsweise die reine Wissensvermittlung ohne Bezug zur Arbeitswelt im Vordergrund (Von Hentig, 2006). Eine weitere Option ist, dass es sich bei den Gymnasiasten um Studienabbrecher oder tendenziell schlechtere Schüler handelt, die für ein Studium nicht die nötige Qualifikation beziehungsweise die notwendigen Kompetenzen aufweisen konnten.

Aus Lehrersicht lässt sich anmerken, dass die Schere zwischen starken und schwachen Schülern in jeder Schulform immer weiter auseinanderklafft. Insbesondere

in deutschen Gymnasien ist das Niveau laut vieler Gymnasiallehrer in den letzten Jahren tendenziell gesunken. Dies betrifft sowohl den sprachlichen Bereich wie eine korrekte Ausdrucksweise als auch das mathematische Niveau wie logisches Denken. In vielen Klassen finden sich Schüler, die den Ansprüchen des Gymnasialunterrichts nicht gewachsen sind. Durch diese wachsende Heterogenität in den Klassen orientiert sich der Lehrer immer mehr an den Schwächeren. Die Stärkeren werden dabei eher vernachlässigt. Neben topmotivierten Schülern gibt es wiederum diejenigen, die keinerlei Leistungsbereitschaft zeigen. Durch wachsende Klassengrößen und übermäßigem Lehrstoff bleibt die Förderung des Einzelnen auf der Strecke. Dies ist dagegen ein großer Vorteil der Mittelschulen, die Klassen in kleinere Gruppen aufsplitten und schülerspezifisch Defizite fördern. Aufgrund des vollgepackten Lehrpensums bleibt zudem wenig Zeit für Gruppenarbeiten, Rollenspiele oder Diskussionsrunden. Zwar werden diese und weitere Methoden im Vergleich zu früher schon viel öfter praktiziert, jedoch immer noch nicht genug. Eine weitere wichtige Beobachtung vonseiten der Lehrer ist das Nachlassen der Konzentration und die stetige Ablenkung durch soziale Medien. Dies kann auch negative Konsequenzen auf die Gesundheitssituation haben. Durch ständiges „Online-Sein“ und Teilen auf sozialen Plattformen kommen die Schüler niemals zur Ruhe und stehen sozusagen unter „Dauerstrom“. Die Medienkompetenz ist eine wichtige Kompetenz, die in unserer Studie nicht erfasst wurde. Dies sollte bei weiteren Evaluationen unbedingt beachtet werden. Wie auch bei unserer befragten Stichprobe sinken die Lebenszufriedenheit und der Zukunftsoptimismus der Jugendlichen in Anbetracht der Energie-, Klima-wirtschaftlichen und politischen Krisen. Unverändert stabil sind dagegen das soziale Engagement der Schüler, die Hilfsbereitschaft und ihre sozialen Kontakte. Gebessert haben sich die Englischkenntnisse der Schüler und die Toleranz gegenüber Randgruppen.

Eine letzte wichtige Einschätzung der Lehrer ist die Förderung der Unselbstständigkeit durch die Einführung des G8. Zu Zeiten der Leistungskurse konnten sich Schüler ihren Interessen entsprechend weiterbilden und mussten sich dadurch erst ihrer eigenen Stärken bewusst werden. Dies war ein wichtiger Schritt, um sich seiner späteren Berufswünsche im Klaren zu werden. Heutzutage sind sich viele Gymnasiasten im Unklaren darüber, welchen Karriereweg sie einschlagen wollen und machen im Zweifel ein Auslandsjahr oder studieren BWL.

Dadurch, dass sich bei einer erneuten Testung zu einem späteren Messzeitpunkt keine Unterschiede mehr zeigen, kann bedeuten, dass sich der Einfluss der Schulbildung im Laufe der Ausbildung egalisiert. Andererseits kann es ein Hinweis darauf sein, dass zum Zeitpunkt 1 falsche Angaben gemacht wurden.

Abschließend möchte ich anmerken, dass neben der Schulbildung im Wesentlichen auch die familiären Verhältnisse und die soziale Herkunft Verantwortung für die Ausprägung der Lebenskompetenzen tragen (König, Johannes et al., 2020; Rohlf's et al., 2008; Von Hentig, 2006). Im Rahmen dieser Studie wurde der soziale „Background“ der Teilnehmer jedoch nicht evaluiert. Diese Tatsache sollte in Nachfolgerstudien berücksichtigt werden.

4.2 Hypothese 2

In unserer Studie unterscheiden sich Männer und Frauen hochsignifikant in ihrem Körperbewusstsein und der gelebten Achtsamkeit. In beiden Punkten liegen die männlichen Teilnehmer deutlich vorne. Diese Tatsache deckt sich zum Teil mit anderen wissenschaftlichen Befunden. Eine ausgeprägtere Ich-Stärke und ein positiveres Körpergefühl der Männer konnten bereits in mehreren Studien belegt werden (Fend, 1997; Häfeli et al., 1988; Trautwein, 2003). Ferner besitzen Männer ein stärkeres Selbstwertgefühl und können besser mit belastenden Gefühlen umgehen als Frauen. Außerdem übertreffen sie die Frauen in politischem Wissen. Im Rahmen einer PISA Zusatzstudie zum selbstregulierten Lernen wiesen männliche Schüler eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung auf (Artelt et al., 2004). Frauen dagegen sind selbstständiger und haben ein ausgeprägteres Verantwortungsgefühl gegenüber der Gesellschaft (Buschor et al., 2005). Gleichzeitig wiesen Frauen die soziale Akzeptanz in der Schule betreffend höhere Werte auf (Trautwein, 2003). Beide Gruppen besitzen jedoch gleich stabile soziale Kontakte, was sich auch bei unserer Untersuchung zeigt. Die Gesundheitssituation betreffend, weisen Frauen häufiger psychosomatische Erkrankungen in Form von Nervosität, Kopf-, Rücken- oder Magenschmerzen, Verdauungsproblemen oder sogar Depressionen auf. Bei Männern kommen hingegen häufiger Hyperaktivität, Aggressivität und Gewalttätigkeit zum Vorschein. Auch der Konsum von Sucht- und Schmerzmitteln, Tabak und Alkohol spielt weiterhin eine Rolle bei beiden Geschlechtern. Jugendliche in der Pubertät zeigen in dieser Hinsicht eine

besonders hohe Risikobereitschaft. Viele wollen in dieser Phase ihre eigenen Grenzen austesten (Hurrelmann, 2004; Lampert & Richter, 2009). Während Frauen häufiger zu Beruhigungs-, Schlaf- und Schmerzmitteln greifen, ist bei Männern der Alkoholkonsum ein größerer Risikofaktor. Enorme Auswirkungen des Geschlechts auf die Kompetenzen der Auszubildenden sind vor diesem Hintergrund eindeutig.

Die höheren Werte der Männer hinsichtlich der Achtsamkeit sind dagegen neu und widersprechen einer TNS Infratest Studie zum Meditationsverhalten. Diese zeigt, dass im Jahr 2009 circa ein Drittel der Frauen in Deutschland Interesse an einem Achtsamkeitstraining aufweist, bei deutschen Männern trifft dies nur auf ca. jeden Sechsten zu (TNS Infratest, 2009). Bei unserer Befragung wurde jedoch nicht explizit ein Bezug zu ausgeführten Achtsamkeitspraktiken hergestellt. Vielmehr mussten die Teilnehmer Fragen, die auf ein achtsames Leben hindeuten, wahrheitsgemäß beantworten. Dies impliziert beispielsweise auch die Aussage „Ich schätze mich und meinen Körper wert“. Wie zuvor bereits erwähnt, weisen die Männer eine größere Ich-Stärke auf und die Bewertung fällt bei solchen Fragen positiver aus als bei Mädchen. Männliche Jugendliche integrieren demnach achtsames Verhalten in ihren Alltag, sind sich dessen jedoch nicht unbedingt bewusst. Dennoch sollte diese Tatsache in einer weiteren Studie weiter untersucht werden.

Die Ungleichheit des Parameters Achtsamkeit konnte in Vergleichsstudien noch nicht empirisch belegt werden. Auf diesem Gebiet sollte noch weiter geforscht werden, um valide Ergebnisse zu erreichen.

4.3 Hypothese 3

Der gezeigte Einfluss des Alters auf die Lebenskompetenzen steht im Widerspruch zu der Vermutung, die individuellen Kompetenzen verbesserten sich, je älter man sei. Dies ist ein überraschender Neubefund, sollte jedoch kritisch hinterfragt werden und bedarf weiterer Forschung. Das Ergebnis korrespondiert jedoch mit unserer Entdeckung bei der Prüfung der H1. Hauptschüler wiesen dabei im Schnitt die besseren Werte auf. Bei den Hauptschülern handelt es sich auch um diejenige Gruppe, die die Schule im Durchschnitt am ehesten verlässt und somit ihre Ausbildung meist früher beginnt. Realschüler und Gymnasiasten sind zu Beginn der Ausbildung deutlich älter. Dadurch ist gezeigt, dass das Alter eine ähnliche Wirkung auf die

Lebenskompetenzen ausübt wie die Schulbildung. Bei genauer Betrachtung sind eben diese Items, die zuvor bei den Hauptschülern signifikant bessere Werte zeigten – nämlich Gesundheitssituation, Soziale Resonanz und Lebenszufriedenheit, auch bei dieser Untersuchung die signifikanten Korrelationen. Eine DIHK Onlineumfrage (2019) besagt, dass das Durchschnittsalter der heutigen Auszubildenden ansteigt. Im Jahr 2019 betrug es 20 Jahre, der Anteil an 17-Jährigen hat sich um ein Viertel reduziert, der Anteil an über 24 - jährigen verdoppelte sich. Als Gründe listet die DIHK mehrere Möglichkeiten auf. Schüler erstreben heutzutage immer höhere Abschlüsse und Hochschulzugangsberechtigungen; andere wiederum brechen ihr Studium ab und beginnen daraufhin erst eine Berufsausbildung. Ein Großteil der Schüler absolviert ein Freiwilliges Soziales Jahr oder findet keinen Einstieg in das Berufsleben. Im Rahmen einer Studie zur Arbeitszufriedenheit von Arbeitnehmern konnte, statt einer mit dem Alter linear steigender Zufriedenheit, eine U-förmige Entwicklung nachgewiesen werden. Demnach wurde auch in dieser Untersuchung zunächst ein negativer Zusammenhang zwischen Alter und Arbeitszufriedenheit zu Beginn einer Beschäftigung belegt. Diese negative Entwicklung relativiert sich jedoch im höheren Alter und mit steigender Berufserfahrung wieder (Clark et al., 1996; Kauffeld & Schermuly, 2019).

4.4 Hypothese 4

Kommen wir nun zu einer weiteren zentralen Kernaussage der Studie. Durch die durchgeführte Evaluation konnte die Tendenz einer positiven Entwicklung der Lebenskompetenzen herauskristallisiert werden. Durch den Vergleich der Werte zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten wurden signifikante Verbesserungen im Erleben der Selbstwirksamkeit und Achtsamkeit (Präsenz) deutlich. Außer Acht gelassen darf an dieser Stelle jedoch nicht die deutlich reduzierte Stichprobenzahl $n=90$ aufgrund fehlender Werte. Dennoch ist diese ausreichend groß genug, um von einem validen Ergebnis auszugehen. In den Bereichen Gesundheit, Selbstbestimmung und Sparsamkeit kommt es dagegen im Rahmen der Befragung zu einer – wenn auch nicht signifikanten - negativen Entwicklung. Das Ergebnis ist zum Teil nachvollziehbar. Die Gesundheitssituation umfasst sowohl die physische als auch die psychische Gesundheit. Hurrelmann (2004) kommt zu dem Schluss, dass stressbedingt

psychosomatische Erkrankungen – besonders bei Frauen - in den letzten Jahren zugenommen haben. Auch das Ernährungsverhalten und gleichzeitiger Bewegungsmangel durch übermäßig sitzende Tätigkeiten ist ein großer Risikofaktor. Das Problem beginnt bereits in der Kindheit und hat Auswirkungen auf die Gesundheit im späteren Leben. 2005 beispielsweise waren 10% der Schulkinder in Deutschland übergewichtig. Dies kann im Alter wiederum zu Diabetes Typ 2, Bluthochdruck und schlimmen Herzerkrankungen führen. Im Gegensatz dazu ist laut Hurrelmann die Prävalenz der Infektionskrankheiten durch gute Hygienestandards und hohe Impfquoten gesunken. Wachsende Prävalenzen zeigen sich stattdessen bei dem Thema Allergien und Asthma bronchiale.

Im Rahmen einer aktuellen Befragung in der Berufsschule empfanden viele Azubis ihre Arbeitszeiten als sehr belastend. 40 Wochenstunden und zum Teil Schichtbetrieb lassen wenig Spielraum für Freizeitaktivitäten oder soziale Kontakte. Ein Großteil geht zudem am Wochenende einer Nebentätigkeit nach. Jugendliche klagen zudem über ihren durchgetakteten, routinisierten Tagesablauf, der wenig Abwechslung bietet und eine negative Work-Life-Balance beinhaltet.

Die Fragen zur Selbstbestimmung und Sparsamkeit werden bereits bei der ersten Erhebung nur schwach bewertet und dies verschlechtert sich sogar noch zum Zeitpunkt der 3. Erhebung. Dieses Ergebnis ist verwunderlich und sollte in weiteren Studien bestätigt beziehungsweise widerlegt werden. Eine Erklärung für die anfangs schwachen Werte ist das Fehlen eines zusätzlichen Schulfaches „Verwaltung von Finanzen“. Aus eigener Erfahrung kann ich berichten, dass in der Schule das Thema Sparen, Finanzen, Geldanlagen niemals eine Rolle spielten. Dadurch verfügen viele Jugendliche nach Verlassen der Schule keinerlei Wissen in dieser Sparte. Dies sollte sich jedoch im Laufe einer Ausbildung zum Positiven verändern. Auch das selbstbestimmte und eigenständige Handeln kommt in der Schulzeit und in der elterlichen Erziehung oftmals zu kurz. Die Rede ist von den sogenannten „Helikoptereltern“, die ständig um ihre Kinder „kreisen“ und über ihr Leben bestimmen. Auf der anderen Seite gibt es wiederum diejenigen Erziehungsberechtigten, die sich zu wenig um ihren Nachwuchs kümmern oder sogar vernachlässigen.

Auf einem konstant hohen Level bewegen sich die Werte für Soziale Resonanz, Proaktivität, Sinnhaftigkeit des Lebens und Sozialkontakte. Ebenfalls stabil, aber auf

einem niedrigeren Level, sind die Werte für Lebenszufriedenheit, Zeitmanagement, Selbstmanagement und „bei der Sache bleiben“.

Auch hier gibt es Konvergenzen zu einer aktuellen Umfrage in einer Berufsschulklasse: Der durch die Medien vermittelte andauernde negative Input belastet die Lebenszufriedenheit der heutigen Auszubildenden enorm. Eine Krise jagt die andere, die wirtschaftliche und politische Lage ist weltweit angespannt. Dies spiegelt sich in der Lebenszufriedenheit wider. Die unsichere Zukunft schürt viele Ängste und viele Auszubildende blicken pessimistisch in die eigene Zukunft. Außerdem sinkt gleichzeitig die Arbeitsmotivation, da viele zukünftigen Lebensinvestitionen unfinanzierbar erscheinen und somit die Sinnhaftigkeit, sich dafür einzusetzen, fehlt. Beispielsweise ist der Traum, sich ein Eigenheim zu finanzieren, für viele mittlerweile unerreichbar. Darüber hinaus fühlen sich viele Azubis als Bürger einer „2. Klasse“ nachteilig behandelt gegenüber den privilegierten Studierenden. Ausbildungsberufe werden ihrer Meinung nach weniger wertgeschätzt als Akademikerjobs.

Die in dieser Arbeit oben dargestellten Graphen (Abbildungen 15 bis 18) ähneln stark den Entdeckungen von Jennifer Deventer, deren untersuchte Studie bereits in Kapitel 1.3 Erwähnung fand. Gemessen wurden die Big Five zu Beginn (T1), Mitte (T2) und am Ende (T3) der beruflichen Ausbildung. Auch hier lässt sich mit Ausnahme des Neurotizismus erst ein Absinken und daraufhin ein Anstieg der Werte beobachten, der den negativen Sprung jedoch nicht mehr kompensiert (Deventer, Lüdtke, et al., 2019):

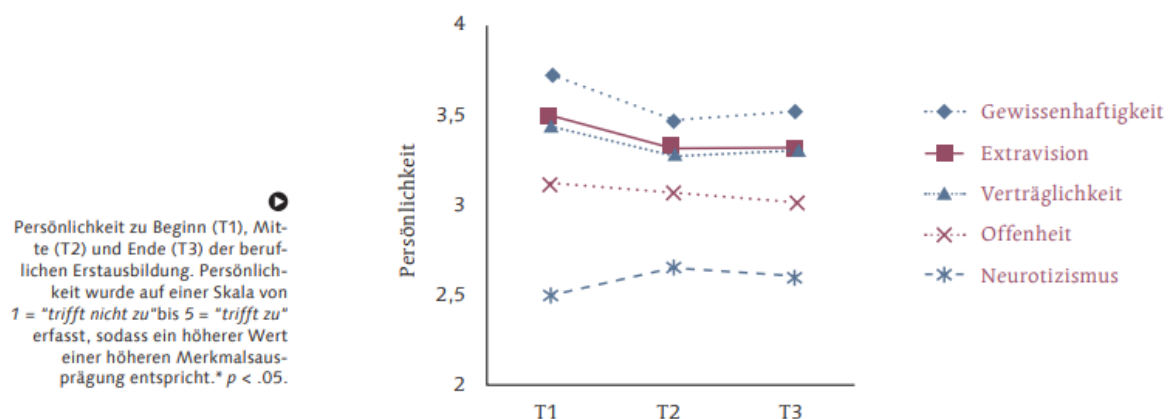


Abbildung 25 Entwicklung der Auszubildenden entgegen dem Reifungsprinzip

Quelle: Deventer, 2019, Onlinezugriff: <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/publikationen/ipn-journal/IPNJournalNo5.pdf>

Dieser Verlauf ist unerwartet und könnte damit erklärt werden, dass sich die Auszubildenden am Anfang ihrer Ausbildung stark überfordert fühlen. Allerdings erklärt dies nicht den 2. Abstieg zur 4. Erhebung. Eine mögliche Ursache hierfür sind die steigenden Anforderungen und zunehmende Stressaussetzung - auch bedingt durch die Abschlussprüfung - im 3. Lehrjahr. Da unser Datensatz zum Zeitpunkt der 4. Erhebung sehr lückenhaft ist, ist dieses Ergebnis zudem nicht valide genug. In Anbetracht dessen kamen vor allem die beiden Erhebungen 1 und 3 für weitere Tests infrage. Hier zeigen sich einige bedeutsame Signifikanzen. Die erlebte Selbstwirksamkeit, Achtsamkeit, Präsenz und Akzeptanz steigen stark an. Dies ist erfreulich, jedoch nicht weiter verwunderlich, da eben diese Werte besondere Förderung und Anwendung im Curriculum erfahren.

Offen bleibt die Frage, ob das Curriculum der Heiligenfeld Kliniken zusätzlich die Lebenskompetenzen fördert. Zur Klärung dieser Thematik wären die Daten einer Vergleichsgruppe notwendig. Ein direkt positiver Effekt des Curriculums bei der Entwicklung ist eher unwahrscheinlich, da die Module nur an wenigen Nachmittagen im Jahr geplant sind. Um tatsächlich einen Effekt zu spüren, wäre das wöchentliche oder sogar tägliche Absolvieren von entwicklungsfördernden Übungen erforderlich. Dennoch ist es möglich, durch ein gut strukturiertes und organisiertes Programm auch bereits nach wenigen Treffen Erfolge zu erzielen. Fest steht, dass sich die Azubis in den meisten Lebenskompetenzbereichen entsprechend den dort gelehrt und erlebten Inhalten entwickeln. In weiteren Studien sollte dennoch der Effekt des Curriculums unter Einbeziehung einer Vergleichsgruppe herausgearbeitet werden. Sollte sich ein positiver Einfluss herausstellen, könnte das Curriculum dementsprechend ausgeweitet werden und häufiger zum Einsatz kommen.

4.5 Hypothese 5

Zu guter Letzt sollte H5 kritisch geprüft werden. Von wesentlichem Vorteil ist bei dieser Untersuchung die gleich große Stichprobenanzahl der beiden Gruppen. In Gruppe 2 ist zudem ein Abfall der Teilnehmerzahl zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten zu beobachten. Betrachtet man die Mittelwerte der beiden Gruppen zu nur einem der beiden Erhebungszeitpunkte, fallen die schlechteren Werte der Heiligenfeld Azubis

auf. Dies ist möglicherweise auch bedingt durch die Tatsache, dass sich deutlich mehr Frauen in dieser Gruppe befinden, die (wie oben bewiesen) im Allgemeinen in vielen Untersuchungsparametern schlechtere Werte als die Männer aufweisen. Um den Effekt des Geschlechts deutlich zu machen, wären an dieser Stelle weitere statistische Tests nötig, die jedoch nicht mehr zentrale Thematik dieser Arbeit sind. Legt man den Fokus jedoch auf die Entwicklung zwischen den Zeitpunkten, ist ein größerer Sprung im positiven Sinn bei den Heiligenfeld Azubis zu erkennen. Ins Auge stechen die beiden Items Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit, bei denen es sich um zentrale Leitbegriffe der Heiligenfeld Kliniken handelt. Demzufolge lässt sich mit starker Wirksamkeit behaupten, dass das Ausbildungsunternehmen beziehungsweise die Unternehmensatmosphäre mit der Entwicklung der Kompetenzen korreliert. Die Werte, die im Mittelpunkt eines Unternehmens stehen, spiegeln sich auch in der Entwicklung persönlicher Kompetenzen wider. Bei dieser These handelt es sich um eine Neuentdeckung, wobei auch hier weiterer Forschungsbedarf besteht. Wünschenswert wäre eine Studie mit einer größeren Stichprobenzahl und die Berechnung weiterer beeinflussender Faktoren, die das Ergebnis beeinträchtigen. Die Bestätigung der These impliziert darüber hinaus den Verdacht, dass eine achtsamkeitsfördernde Umgebung sich positiv auf die individuelle Achtsamkeitskompetenz auswirkt. Im Gegensatz zur Vergleichsgruppe ist in diesem Punkt bei den Heiligenfeld - Azubis ein starker Anstieg zu notieren. Ob die Probanden dieser Gruppe bereits zuvor achtsamkeitserfahren waren, bleibt jedoch ungewiss.

Abschließend möchte ich als großen Nachteil dieser prospektiven Längsschnittstudie anmerken, dass sich die Stichprobe im Verlauf der 4 Erhebungen immer stärker reduziert und der Datensatz zunehmend lückenhafter wird. Ein Großteil der Azubis nahm lediglich an einem Erhebungszeitpunkt teil, wodurch keine Verlaufsentwicklung diagnostiziert werden kann. Eine genaue Verfolgung und konsequentes Ausfüllen der vier Fragebögen an allen vier Erhebungszeitpunkten wäre wünschenswert, um valide Ergebnisse zu erlangen.

Trotz der oben genannten Kritikpunkte lässt sich die durchgeführte Studie im Großen und Ganzen als erfolgreich mit wichtigen neuen Erkenntnissen deklarieren.

4.6 Ausblick in die Zukunft

Zum Schluss dieser Arbeit möchte ich einige Forderungen an bestimmte Zielgruppen richten:

In der Studie hat sich gezeigt, dass sich die Persönlichkeit während der Ausbildung verändert, wobei die Mehrheit der Jugendlichen – repräsentiert durch unsere Stichprobe – eine positive Entwicklung erfährt. Welches Gewicht das Persönlichkeitsbildungscurriculum hat, müsste jedoch unter Berücksichtigung einer Vergleichsgruppe analysiert werden. Zu diesem Zweck möchte ich Arbeitgeber und Unternehmen zur Teilnahme an dieser Untersuchung motivieren. Der Nutzen für die teilnehmenden Firmen ist eindeutig: Sollte sich ein positiver Effekt in der Entwicklung der Auszubildenden durch das Curriculum bestätigen, könnte man das Projekt erweitern und großflächig einsetzen. Dadurch würde sich in Verbindung mit den Lebenskompetenzen die Arbeitszufriedenheit unter den Auszubildenden verbessern. Mit positiv steigendem Arbeitsklima steigen gleichzeitig auch der Erfolg und die Beliebtheit des Betriebs. Auch das Verständnis für aktuelle Probleme der Auszubildenden würde wachsen und diesen Problemen könnte aktiv entgegengesteuert werden. Die duale Berufsausbildung würde zeitgleich wieder an Attraktivität gewinnen. Auszubildende sind die Zukunft jedes Unternehmens und verdienen dementsprechend eine optimal angepasste Unterstützung.

Ich selbst habe mich vor dem Verfassen dieser Arbeit an das Unternehmen Continental AG mit dem Anliegen, eine Vergleichsgruppe zu rekrutieren gewandt, erhielt jedoch bedauerlicherweise eine Absage. Dies sollte sich in Zukunft nicht wiederholen.

Eine zweite Aufforderung meinerseits richtet sich an die Schulen, insbesondere die Gymnasien. Aus eigener Erfahrung heraus kommt es im gymnasialen Schulunterricht oft nur auf theoretisches Fachwissen und seine Anwendung an; die Lehre von persönlichen überfachlichen Kompetenzen spielt nur eine untergeordnete Rolle. Ein Vorschlag meinerseits wäre - analog zu dem Persönlichkeitsbildungscurriculum für die Auszubildenden - die Einführung des Schulfachs „Lebenskompetenzen“, in dem die Gymnasiasten, aber auch Schüler aller anderen Schultypen, auf das spätere Leben besser vorbereitet werden könnten. Eine weitere Idee ist die Etablierung kurzer, aber effizienter Achtsamkeitsübungen im Unterricht, um einen Moment der inneren Ruhe zu kreieren und somit die Konzentrationsfähigkeit zu stärken. Dies würde zudem die

Selbstwirksamkeit und die Gesundheit der Schüler positiv beeinflussen. Mein letzter Vorschlag wäre, die Schülerschaft darin zu bestärken, ihre individuellen Stärken zu evaluieren, um somit ihre Zukunftswünsche, Visionen und Berufsziele konkret formulieren zu können. Dies gilt für alle Schulformen. Dadurch, dass die von der Schulbildung abhängigen Persönlichkeitsunterschiede bei den Berufseinsteigern am Ende der Ausbildung nicht mehr vorherrschend sind, ist davon auszugehen, dass sich die Kompetenzen im Laufe der Ausbildung angleichen und der Effekt der Schulbildung sich zunehmend egalisiert.

Ein nächster wichtiger Denkanstoß gilt unserer Gesellschaft. Trotz bereits zahlreicher etablierter Programme zur Förderung von jungen Frauen zeigt sich auch in dieser Studie, dass die weiblichen Teilnehmerinnen ein wesentlich schlechteres Selbstbild als die männlichen Teilnehmer besitzen. Dies ist auch nach der Ausbildung noch der Fall. Diese negativere Einstellung der Frauen zu ändern, ist eine weiterhin große Herausforderung an unsere Gesellschaft.

Interessant wäre außerdem ein umfassender Vergleich zwischen den Unternehmerbranchen bei einer größeren Stichprobenanzahl. Falls sich in einigen Bereichen eine schlechtere Entwicklung herausstellen sollte, könnte man gezielt nach den Ursachen Ausschau halten und die Ausbildung in diesem Bereich optimieren. Beispielsweise herrscht im Allgemeinen die Vermutung, Auszubildende in Pflegeberufen seien mehr stressbelastet als Bürokräfte. Darauf gibt es im Rahmen dieser Studie keine Hinweise. Dies zu beweisen und die Situation daraufhin zu verbessern wäre nun der nächste Schritt.

Mein letzter Appell richtet sich an alle Menschen. Unsere Kompetenzen -seien es fachliche oder überfachliche- befinden sich im stetigen Wandel. Ähnlich wie Persönlichkeitsmerkmale nehmen sie zu und wieder ab, je nachdem, in welcher Lebensphase wir uns befinden. Darüber sollte man sich im Klaren sein und sein Möglichstes geben, sich selbst in eine positive Richtung zu entwickeln.

5 Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Entwicklung von Lebenskompetenzen von Auszubildenden in Unterstützung eines Förderprogramms der Heiligenfeld Kliniken. Beginn des Projekts war im Jahr 2012. Befragt wurde eine Stichprobe von $n = 358$ Auszubildenden über einen Zeitraum von 3 Jahren zu 4 verschiedenen Messzeitpunkten. Die Teilnehmer stammen sowohl aus den Heiligenfeld Kliniken als auch aus weiteren Unternehmen des Rhein-Main-Gebiets. Als Untersuchungsinstrument diente das Fragebogenset ELK. Das Alter der untersuchten Teilnehmer lag zwischen 15 und 25 Jahren. 67 % der Teilnehmer waren weiblich, 33% männlich. Die Hauptschule besuchten insgesamt 18 % der Probanden, die Realschule 59% und das Gymnasium 23 %.

Die erfassten Daten wurden in einer quantitativen Längsschnittstudie ausgewertet.

Untersucht wurde zunächst die Gruppe „Berufseinsteiger“. Dabei wurde der Zusammenhang der Schulbildung, des Geschlechts und des Alters mit den Lebenskompetenzen zu Ausbildungsbeginn überprüft. Bei Gegenüberstellung der Gruppen fallen signifikante Unterschiede hinsichtlich der genannten Einflussfaktoren auf.

Das Alter korreliert negativ mit vielen Lebenskompetenzen. Teilnehmer, aus der Hauptschule kommend, weisen in der Studie die besten untersuchten Lebenskompetenzen auf und männliche Auszubildende geben besser ausgeprägte Kompetenzen im Vergleich zu den weiblichen an.

Ferner wurde die Entwicklung der Kompetenzen im Laufe der Ausbildung analysiert. Eine positive Entwicklung der Lebenskompetenzen entsprechend den Inhalten des Curriculums ist hierbei zu beobachten.

Zu guter Letzt wurde die Entwicklung der Heiligenfeld-Auszubildenden mit der Entwicklung von Auszubildenden anderer Unternehmen miteinander verglichen. Auch hier wurden signifikant bedeutsame Differenzen festgestellt.

Abstract

The present study deals with the development of life skills of young trainees. They all participate in a supportive program at the Heiligenfeld Clinics. The project started in October 2012. A sample of n= 358 trainees was surveyed over a period of 3 years at 4 different measurement points. The participants came from the Heiligenfeld Clinics as well as from other companies in the Rhine-Main area. The questionnaire set "ELK" served as the research instrument. The age of the participants studied ranged from 15 to 25 years. 67% of the participants were female, 33% male. A total of 18% of the test persons attended the „Hauptschule“, 59% the „Realschule“ and 23% the „Gymnasium“.

The collected data were analyzed in a quantitative longitudinal study.

The "young professionals" group was examined first. The correlation of school education, gender and age with life skills at the start of training was examined. A comparison of the groups reveals significant differences with regard to the influencing factors mentioned.

Age correlates negatively with life skills. Participants coming from secondary schools show the best examined life skills in the study and male trainees indicate better developed skills compared to females.

Furthermore, the development of competencies during the training was analyzed. A positive development according to the contents of the curriculum can be observed here.

Finally, the development of the Heiligenfeld clinic trainees was compared with the development of trainees in other companies. Differences were also found here.

6 Literaturverzeichnis

Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019a). *Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort* (1. Auflage). Beltz.

Albert, M., Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2019b). *Jugend 2019-18. Shell Jugendstudie: Eine Generation meldet sich zu Wort*. Beltz.

Antonovsky, A. (1997). Salutogenese. *Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen, 119.

Asendorpf, J. (2018). *Persönlichkeit: Was uns ausmacht und warum*. Springer.

Asendorpf, J. (2021). *Lebenszufriedenheit im Dorsch Lexikon der Psychologie*.

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lebenszufriedenheit>

Asendorpf, J. (2022). *Persönlichkeit im Dorsch Lexikon der Psychologie*.

<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/persoenlichkeit>

Asendorpf, J. B. (2007). Von der Alltagspsychologie zur Persönlichkeitspsychologie. In J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Psychologie der Persönlichkeit* (S. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-71685-3_1

Baacke, D. (1999). *Die 6-bis 12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Vollständig überarbeitete Neuauflage der 6. Auflage*. Weinheim/Basel.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bantelmann, J. (2005). *Die Inegrativen Verlaufsskalen (IVS-39). Ein Instrument zur Veränderungsmessung und Diagnostik tiefenpsychologisch und integrativ orientierter Psychotherapie*. Lit Verlag.

Barlovic, I., Ullrich, D., Burkard, C., Hollenbach-Biele, N., & Lepper, C. (2022). : *Eine repräsentative Befragung von Jugendlichen 2022* [Pdf]. 38 p. <https://doi.org/10.11586/2022070>

Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. (2017). *Die bayerische Mittelschule*.

https://www.km.bayern.de/epaper/Mittelschule_2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf

- Beer, D., & Ternes, E. (2010). *Bericht über die Befragung der Betriebe, die im Landesprogramm „Betrieb und Schule“ (BUS) kooperieren*. <https://opus4.kobv.de/opus4-rhein-waal/frontdoor/index/index/docId/663>
- Belschner, W., & Bantelmann, J. (2005). *Der Fragebogen Integrale Gesundheit (FIG-50) – Manual zu Konzept, Konstruktion, psychometrischen Kennwerten und Validität*. Lit Verlag.
- Bengel, J., Strittmatter, R., & Willmann, H. (2006). *Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert ; eine Expertise* (Erw. Neuaufl., Aufl. 9.3.08.06). BZgA.
- Benjamini, Y., & Hochberg, Y. (1995). Controlling the False Discovery Rate: A Practical and Powerful Approach to Multiple Testing. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 57(1), 289–300. <https://doi.org/10.1111/j.2517-6161.1995.tb02031.x>
- Bergius, R. J. W. (2021). *Lerntheorien im Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/lerntheorien>
- Beutel, M. E., & Brähler, E. (2004). Testinformation. *Diagnostica*, 50(3), 165–167.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230–241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- BMFSFJ. (2009). *13. Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93144/f5f2144cfc504efbc6574af8a1f30455/13-kinder-jugendbericht-data.pdf>

- Boedeker, S., Hübner, A., Marx, B., & Meier, K. (2011). *Kompetenzerwerb im Unterstützungssystem Jugendsozialarbeit. Ermittlung des Forschungsstandes durch eine Literaturstudie.*
http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/Literaturstudie_Endfassung_ueberarb.pdf
- Borkenau, P., & Ostendorf, F. (2008). *NEO-FFI: NEO-Fünf-Faktoren-Inventar nach Costa und McCrae, Manual.*
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., & Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 437–446. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.58.4.437>
- Breidenstein, G. (2008). Peer-Interaktion und Peer-Kultur. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 945–964). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_39
- Buchheld, N., Grossman, P., & Walach, H. (2001). Measuring mindfulness in insight meditation (Vipassana) and meditation-based psychotherapy: The development of the Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Journal for meditation and meditation research, 1*(1), 11–34.
- Bühler, A., & Heppekausen, K. (2006). Suchtprävention mit Kindern und Jugendlichen. In *Weißbuch Prävention 2005/2006: Stress? Ursachen, Erklärungsmodelle und präventive Ansätze* (S. 99–106). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-32662-6_8
- Bühler, A., & Heppekausen, K. (2007). *Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland: Grundlagen und kommentierte Übersicht* (2. Aufl.). Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). *Datenreport / A Indikatoren zur beruflichen Ausbildung.*
BIBB - A Indikatoren zur beruflichen Ausbildung.
<https://www.bibb.de/datenreport/de/2021/140176.php>

- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. (2020). *Bevölkerungsforschung Aktuell 1/2020*.
https://www.bib.bund.de/Publikation/2020/pdf/Bevoelkerungsforschung-Aktuell-1-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Clark, A., Oswald, A., & Warr, P. (1996). Is job satisfaction U-shaped in age? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 69(1), 57–81. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1996.tb00600.x>
- Clement, U. (2002). *Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung* (R. Arnold, Hrsg.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-10507-7>
- Cloninger, C. R. (1994). Temperament and personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4(2), 266–273. [https://doi.org/10.1016/0959-4388\(94\)90083-3](https://doi.org/10.1016/0959-4388(94)90083-3)
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Deventer, J., Lüdtke, O., Nagy, G., Retelsdorf, J., & Wagner, J. (2019). Against all odds – is a more differentiated view of personality development in emerging adulthood needed? The case of young apprentices. *British Journal of Psychology*, 110(1), 60–86.
<https://doi.org/10.1111/bjop.12336>
- Deventer, J., Wagner, J., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2019). Are personality traits and relationship characteristics reciprocally related? Longitudinal analyses of codevelopment in the transition out of high school and beyond. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116, 331–347.
<https://doi.org/10.1037/pspp0000191>
- DIHK, (Hrsg.). (2019). *Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung*.
<https://www.dihk.de/resource/blob/10074/a34c93fa0d1ea9989fe37a357e9bd3dc/dihk-umfrage-ausbildung-2019--data.pdf>

- Dill, H., Höfer, R., & Keupp, H. (1999). Jugendgesundheit zwischen den Kulturen–. *Eine Befragung an Münchner Berufsschulen. Ergebnisbericht. München. www.ipp-muenchen.de.*
- Dorsch Lexikon der Psychologie. (2021). *Charakter im Dorsch Lexikon der Psychologie.*
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/charakter>
- Eckelt, M., & Burkard, C. (2022). *Nachschulische Bildung in Deutschland: Zentrale Ergebnisse und bildungspolitische Einordnung.* <https://doi.org/10.11586/2022077>
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von, Grote, S., & Sauter, W. (Hrsg.). (2017). *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Schäffer-Poeschel Verlag.
- Euler, D. (2006). *Facetten des beruflichen Lernens: Bd. Band 5* (1. Auflage). h.e.p. verlag ag.
- Faix, W. G., & Auer, M. (2011). *Kompetenz, Persönlichkeit, Bildung* (1. Aufl). Stuttgarter Kompetenz-Tag, Stuttgart. Steinbeis-Edition.
- Faltermaier, T., & Dietrich, R. (2021). *Kohärenzgefühl im Dorsch Lexikon der Psychologie.*
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kohaerenzgefuehl>
- Faltermaier, T., & Lessing, N. (2021). *Coping im Dorsch Lexikon der Psychologie.*
<https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/coping>
- Faulstich-Wieland, H., & Faulstich, P. (2008). *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs.* 739 pages.
<https://doi.org/10.25656/01:9334>
- Fend, H. (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. In *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. IV* (Fachportal Pädagogik; S. XII, 399 S.). Huber.
- Fischer, M. (Hrsg.). (2014). *Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit.* W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

- Frenzel, A. C., Götz, T., & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–231). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3_9
- Geli, H. (Regisseur). (2022, September 14). Azubimangel – Was tun gegen den Lehrlingsnotstand? In *SWR2 Forum*. <https://www.swr.de/swr2/leben-und-gesellschaft/azubimangel-was-tun-gegen-den-lehrlingsnotstand-100.html>
- Gerdes, J., Osipov, I., Okcu, G., & Bittlingmayer, U. H. (2018). Die Entwicklung von Life Skills in eineinhalb Schuljahren. *Wirksamkeitsevaluation des schulischen Life Skills-Förderungsprogramms Lions-Quest „Erwachsen werden“* (Päd. Hochschule, Freiburg).
- Gessler, M. (2012). B. 2 Das Kompetenzmodell. *Handbuch Personalentwicklung. Die Praxis der Personalbildung, Personalförderung, Arbeitsstrukturierung* (S. 43-62). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Goth, K., & Schmeck, K. (2009). *Das Junior Temperament und Charakter Inventar (JTCI)*. Hogrefe.
- Goth, K., Schmeck, K., & Schmid, M. (2011). Skalen zur Erfassung von Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter und deren persönlichkeitspsychologische und psychopathologische Grundlagen. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 4, 148–175.
- Grabowski, U. (2007). *Berufliche Bildung und Persönlichkeitsentwicklung: Forschungsstand und Forschungsaktivitäten der Berufspsychologie* (1. Aufl). Dt. Univ.-Verl.
- Graeve, M., & Runkel, M. (2015). *Führen und Motivieren in der betrieblichen Ausbildung. Eine Handlungshilfe*. Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Wohnen (Hrsg.).
- Häfeli, K., Kraft, U., & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Hans Huber.
- Hallmann, J. (2020). Lebenskompetenzen und Kompetenzförderung. *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-I070-2.0>
- Hasebrook, J. (2011). *Sind Kompetenzen Persönlichkeitseigenschaften?* (S. 227–262).

- Heinzel, F. (2022). Interaktion und Beziehungen von Schüler* innen. *Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern*, 110.
- Herpertz, S. C. (2006). Temperament und Persönlichkeit. In F. Schneider (Hrsg.), *Entwicklungen der Psychiatrie* (S. 231–238). Springer Berlin Heidelberg.
- Hinterberger, T., Walter, N., & Galuska, J. (2021). Lebenskompetenzen als Ressourcen für die psychosomatische Behandlung: Der LK-18: Ein Fragebogeninstrument. *Diagnostica*, 68.
<https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000278>
- Hoff, E.-H. (2003). Arbeit und berufliche Entwicklung. *Berichte aus dem Bereich „Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie“ der FU Berlin Nr. 20*.
- Hoff, E.-H., Hildebrand-Nilshon, M., & Hohner, H.-U. (2002). *Arbeit und berufliche Entwicklung* (Nr. 20; Arbeit und Entwicklung).
- Hoffmann, E., & Henry-Huthmacher, C. (2016). *Ausbildungsreife & Studierfähigkeit* (Konrad-Adenauer-Stiftung, Hrsg.). Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.
- Hurrelmann, K. (2002). Psycho-und soziosomatische Gesundheitsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 45(11), 866–872.
- Hurrelmann, K. (2004). Gesundheitsrisiken bei Kindern und Jugendlichen. *Sozialwissenschaftlicher Fachinformationsdienst soFid, Gesundheitsforschung 2004/1*, 11–23.
- Hüttges, A., & Fay, D. (2019). *Proaktives Verhalten: Schlüsselkompetenz für die Karriereentwicklung* (S. 487–509). https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_20
- IG Metall. (2009). „Motiviert-aber ausgebremst“. *Ergebnisse auf Basis der Studie: Persönliche Lage und Zukunftserwartungen der jungen Generation*.
https://www.igmetall.de/download/docs_0145391_Mitiviert_v2_83e3c4090ef1a80f4de0ea51d72d94a44a8bd102.pdf

- IHK Stade. (o. J.). *Die idealen Azubis*. IHK Stade. Abgerufen 1. November 2022, von <https://www.ihk.de/stade/aus-und-weiterbildung/berufsorientierung/infos-fuer-jugendliche/wunschszubildende-1701002>
- Jerusalem, M., & Meixner, S. (2009). Lebenskompetenzen. In A. Lohaus & H. Domsch (Hrsg.), *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter* (S. 141–157). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-88384-5_11
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—With job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 86(1), 80.
- Jungaberle, H., Nagy, E., von Heyden, M., Dubois, F., & Group, R. (2014). REBOUND: A media-based life skills and risk education programme. *Health Education Journal*.
- Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In *Übergänge in Bildung und Ausbildung: Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Hrsg.: E. Schumacher (S. 171–188). Klinkhardt.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constructivism in the Human Sciences*, 8(2), 73.
- Kähnert, H. (2003). Evaluation des schulischen Lebenskompetenzförderprogramms „Erwachsen werden“. *Prävention* 2/2003.
- Kauffeld, S., & Schermuly, C. C. (2019). Arbeitszufriedenheit und Arbeitsmotivation. In S. Kauffeld (Hrsg.), *Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie für Bachelor* (S. 237–259). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6_9
- Kirch, D. (2015, Juli 16). Achtsamkeit: Übungen zum Ausprobieren | DFME. *DFME Deutsches Fachzentrum für Achtsamkeit*. <https://dfme-achtsamkeit.de/was-ist-achtsamkeit-wirkung/>
- Klocke, A., Hurrelmann, K., & Palentien, C. (1999). *Armut im Kindes- und Jugendalter*.
- Klös, Dr. H.-P., Neuburger, R., Werner, D., & Sattelberger, T. (2021, Mai 7). *IW Policy Paper 9/21. Geschäftsmodelle und berufliche Bildung im digitalen Wandel*.

- Knapp, G. (2012). *Projektbericht. Jugendsozialarbeit als Lernort zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung*. IN VIA. Sozialwissenschaftliche Forschungsstelle.
- König, Johannes, Wagner, Christine, & Valtin, Renate. (2020). *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. <https://doi.org/10.25656/01:20900>
- Kröniger-Jungaberle, H., Nagy, E., von Heyden, M., DuBois, F., the REBOUND Participative Development Group, Ullrich, J., Wippermann, C., Pospiech, B., Gordon, V., Haubold, L., Breitner, S., Lieneweg, S., Hochadel, S., & Brommond, M. (2015). REBOUND: A media-based life skills and risk education programme. *Health Education Journal*, 74(6), 705–719. <https://doi.org/10.1177/0017896914557097>
- Lampert, T., & Richter, M. (2009). Gesundheitliche Ungleichheit bei Kindern und Jugendlichen. In M. Richter & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Gesundheitliche Ungleichheit: Grundlagen, Probleme, Perspektiven* (S. 209–230). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91643-9_12
- Lang, D. (2009). *Soziale Kompetenz und Persönlichkeit: Zusammenhänge zwischen sozialer Kompetenz und den Big Five der Persönlichkeit bei jungen Erwachsenen*. BoD–Books on Demand.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Leyk, D., Rüter, T., Witzki, A., Sievert, A., Moedl, A., Blettner, M., Hackfort, D., & Loellgen, H. (2012). Physical Fitness, Weight, Smoking, and Exercise Patterns in Young Adults. *Deutsches Ärzteblatt international*, 109, 737–745. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2012.0737>
- Lohaus, A., & Domsch, H. (Hrsg.). (2009). *Psychologische Förder- und Interventionsprogramme für das Kindes- und Jugendalter*. Springer-Medizin-Verl.
- Lohaus, A., & Vierhaus, M. (2019). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (4., vollständig überarbeitete Auflage). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-59192-5>

- Lyssenko, L., Rottmann, N., & Bengel, J. (2010). Resilienzforschung. *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz*, 53(10), 1067–1072.
<https://doi.org/10.1007/s00103-010-1127-7>
- Maasen, S. (2006). Wissensgesellschaft. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics: Eine Einführung für Pädagogen und Pädagoginnen* (S. 193–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-90237-1_31
- Maltby, J., Day, L., & Macaskill, A. (2011). *Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz* (Bd. 4050). Pearson Deutschland GmbH.
- Maslow, A. H. (1973). *Psychologie des Seins*. 155.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of personality and social psychology*, 52(1), 81.
- Meyer, R., & Meyer, D. (2018). *Lebenskompetenzen erweitern: Ein didaktisches Modell* (1. Auflage). hep der bildungsverlag.
- Möller, J., & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: *Psychologische Rundschau*, 55(1), 19–27. <https://doi.org/10.1026/0033-3042.55.1.19>
- Molzberger, Gabriele. (2020). *Martin Fischer (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann 2014, 322 S. [Rezension]*. <https://doi.org/10.25656/01:18400>
- Moor, I., Winter, K., Rathmann, K., Ravens-Sieberer, U., & Richter, M. (2020). *Alkohol-, Tabak- und Cannabiskonsum im Jugendalter – Querschnittergebnisse der HBSC-Studie 2017/18*.
<https://doi.org/10.25646/6895>
- Moser, M. (2018). *Bedeutung von Soft Skills in einer sich wandelnden Unternehmenswelt: Eine Studie zu dem besonderen Stellenwert von Kompetenzen im Personalmanagement*. Springer Gabler.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-22273-4>
- Neyer, F. J., & Asendorpf, J. B. (2017). *Psychologie der Persönlichkeit*. Springer-Verlag.

- Neyer, F. J., Asendorpf, J. B., & Asendorpf, J. B. (2018). Sechs Paradigmen der Persönlichkeitspsychologie. In F. J. Neyer & J. B. Asendorpf (Hrsg.), *Psychologie der Persönlichkeit* (S. 23–80). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-54942-1_2
- Noack, J. (2010). Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus. In B. Jörissen & J. Zirfas (Hrsg.), *Schlüsselwerke der Identitätsforschung* (S. 37–53). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_3
- Paulus, P. (1994). *Selbstverwirklichung und psychische Gesundheit. Konzeptionelle Analysen und ein Neuentwurf [Self-actualization and mental health. Conceptual analyses and a new approach]*, Göttingen (Hogrefe) 1994, 330 p. <https://opus4.kobv.de/opus4-Fromm/frontdoor/index/index/docId/17788>
- Paulus, P., & Zurhorst, G. (2002). Gesundheitsförderung, gesundheitsfördernde Schule und soziale Ungleichheit. *Gesundheitswesen*, 63(Sup. 1), 52–55.
- Pervin, L. A. (1987). *Persönlichkeitstheorien* (2., überarb. Aufl.). München: Reinhardt.
- Petermann (†), F., & Asendorpf, J. (2022). *Temperament im Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/temperament>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. (S. xiv, 800). Oxford University Press.
- Pettigrew, T., & Hammann, K. (2016). Gordon Willard Allport: The Nature of Prejudice, Addison-Wesley: Reading, MA 1954, 537 S. (dt. Die Natur des Vorurteils, Kiepenheuer & Witsch: Köln 1971, 531 S.). In S. Salzborn (Hrsg.), *Klassiker der Sozialwissenschaften: 100 Schlüsselwerke im Portrait* (S. 193–196). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13213-2_43
- Rammsayer, T., & Weber, J. E. (2016). *Differentielle Psychologie—Persönlichkeitstheorien. Bachelorstudium Psychologie*.

- Rau, R., Hoffmann, K., Schuller, K., & Roesler, U. (2007). *Ist der Zusammenhang zwischen Arbeitsbelastung und Depression ein Ergebnis beeinträchtigter Wahrnehmung?* (S. 55–72).
- Rauner, F., & Hauschildt, U. (2017). *Ausbildungsqualitäten und Kompetenzentwicklung*. (Nr. 22; A+B Forschungsberichte). KIT, Uni Oldenburg, Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Reetz, L. (1999). *Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen – Kompetenzen – Bildung*. (Bonn). 37, S. 13-20.
- Rohlf, C., Harring, M., & Palentien, C. (Hrsg.). (2008). *Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world*. John Wiley & Sons.
- Roßteutscher, S. (2013). Werte und Wertewandel. In S. Mau & N. M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (S. 936–948). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18929-1_65
- Roth, H. (1971). *Entwicklung und Erziehung: Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (1. Aufl.). Schroedel.
- Roth, H., Tütken, H., & Thiersch, H. (1967). *Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung: Gesammelte Abhandlungen 1957-1967*.
- Sattler, E. (2007). *Hartmut von Hentig: Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. Wien: Hanser 2006 (106 S.) [Rezension]. <https://doi.org/10.25656/01:1314>
- Sauer, S., Strobl, C., Walach, H., & Kohls, N. (2013). Rasch-Analyse des Freiburger Fragebogens zur Achtsamkeit. *Diagnostica*, 59(2), 86–99. <https://doi.org/10.1026/0012-1924/a000084>
- Schaper, N. (2022). *Berufliche Handlungskompetenz im Dorsch Lexikon der Psychologie*. <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/berufliche-handlungskompetenz>
- Scheithauer, H., Mehren, F., & Petermann, F. (2003). Entwicklungsorientierte Prävention von aggressiv-dissozialem Verhalten und Substanzmissbrauch. [Developmental prevention of

- antisocial behavior and substance abuse.]. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für Klinische Kinderpsychologie*, 12, 84–99. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.12.2.84>
- Schneewind, K. A., & Graf, J. (1998). *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test. Revidierte Fassung (16PF-R)* (zis-SchneewindGraf1998Der).
- Schneider, S. (2010). Bildung und Qualifizierung. Voraussetzung für den internationalen Wettbewerb. In Kuratorium der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung (KWB) (Hrsg.), *Ausbildung 2015. Strategien zur Kompetenzentwicklung und Fachkräftesicherung*. DCM Druck Center Meckenheim GmbH. https://www.kwb-berufsbildung.de/fileadmin/pdf/2010_Praxisbeitraege_gt_kfm_2009.pdf
- Schnetzer, S., & Hurrelmann, K. (2022). *Jugend in Deutschland—Trendstudie Winter 2022/23. Die Wohlstandsjahre sind vorbei: Psyche, Finanzen, Verzicht*. <https://simon-schnetzer.com/blog/veroeffentlichung-jugend-in-deutschland-trendstudie-winter-2022-23/>
- Schubert, S., & Schwill, A. (2011). Kompetenzentwicklung. In S. Schubert & A. Schwill (Hrsg.), *Didaktik der Informatik* (S. 111–134). Spektrum Akademischer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-8274-2653-6_5
- Schütz, A., Rüdiger, M., & Rentzsch, K. (2016). *Lehrbuch Persönlichkeitspsychologie* (1. Auflage). Hogrefe.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2012). *General Self-Efficacy Scale* [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/t00393-000>
- Schwarzer, R., & Knoll, N. (2003). Positive Coping: Mastering Demands and Searching for Meaning. In *Handbook of Positive Psychological Assessment* (S. 393–409).
- Silbereisen, R. K., Walper, S., & Albrecht, H. T. (1990). Family income loss and economic hardship: Antecedents of adolescents' problem behavior. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1990(46), 27–47. <https://doi.org/10.1002/cd.23219904604>
- Simon, W. (2012). *Persönlichkeitsentwicklung* (3. Auflage). GABAL-Verl.

- Stängle, G. (2015). *Soziale Kompetenzen lernen: Eine qualitative Auswertung des Lions-Quest Programms „Erwachsen werden“*. Springer-Verlag.
- Statistisches Bundesamt. (2022, August 30). *Duale Berufsausbildung: Zahl neuer Ausbildungsverträge 2021 weiter auf historisch niedrigem Niveau* [Pressemitteilung]. Duale Berufsausbildung. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2022/08/PD22_363_212.html
- Stehr, N. (1994). *Arbeit, Eigentum und Wissen: Zur Theorie von Wissensgesellschaften*. Suhrkamp.
- Thurn, S. (2005). *Laborschule-Modell für die Schule der Zukunft*. Klinkhardt.
- Tillmann, F., & Müller, S. (2011). *„Zeig, was Du kannst!*
- TNS Infratest. (2009). *Yoga und Meditation in Deutschland – Studie zu Interesse, Praxis und Motiven*. <https://www.yoganature.de/wp-content/uploads/2017/09/Studie-Yoga-und-Meditation-in-Deutschland-TNS-Infratest-2009.pdf>
- Trautwein, U. (2003). Schule und Selbstwert. Entwicklungsverlauf, Bedeutung von Kontextfaktoren und Effekte auf die Verhaltensebene. In *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. 36 (Fachportal Pädagogik; S. 269 S.). Waxmann.
- Von Hentig, H. (2006). *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein*. München: Hanser.
- Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N., & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness—The Freiburg Mindfulness Inventory (FMI). *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1543–1555. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.11.025>
- Weinert, F. E. (2001). Begabung und Lernen: Zur Entwicklung geistiger Leistungsunterschiede. In *Vererbung und Milieu* (S. 77–94). Springer.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wilkin, C. L. (2013). I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 47–64. <https://doi.org/10.1002/job.1790>

Wirth, M. (2008). *Zum Einfluss von Persönlichkeit und Intelligenz auf die Ausbildungszufriedenheit*
[PhD Thesis]. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-16237>

Wischer, B. (2004). Pädagogische Programmatik und empirische Forschung—Evaluation einer reformpädagogischen (Laborschul-)Praxis durch standardisierte SchülerInnenbefragungen. In H. Ullrich, T.-S. Idel, & K. Kunze (Hrsg.), *Das Andere Erforschen* (S. 211–221). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-09534-7_17

World Health Organization. (1994a). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization.

World Health Organization. (1994b). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization.

World Health Organization. (1996). *Life skills education: Planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance*. World Health Organization.

7 Danksagung

Last but not least. Das Verfassen einer Doktorarbeit erfordert viel Zeit, Disziplin und Unterstützung. Deshalb möchte ich an dieser Stelle allen herzlich danken, ohne deren Hilfe diese Arbeit nicht entstanden wäre. Zunächst gebührt mein Dank Herrn Prof. Dr. Hinterberger, der immer hinter mir und diesem Projekt stand und mir besonders bei der Programmierung und Datenaufbereitung in Matlab eine große Hilfe war. Zahlreiche und lange Zoommeetings diskutierten wir zusammen über das weitere Vorgehen. Trotz einigen Schwierigkeiten und Hindernissen gaben wir nie auf und versuchten die Probleme zusammen zu lösen. Außerdem danken möchte all meinen Freunden, die stets an mich geglaubt haben. Ein großer Dank richtet sich zudem an meine Freundin und Psychologiestudentin Corinna Mischler, die mich sehr bei dem Erstellen meines Skriptes in R unterstützte. Niemals endende Motivation und Inspiration erfuhr ich natürlich von meinen Eltern Michaela und Kagan Sönmez.

Nicht vergessen werden dürfen darüber hinaus all diejenigen, von denen diese Arbeit handelt, die Auszubildenden. Nur durch ihre Teilnahme an diesem Projekt und das Teilen ihrer Erfahrungen konnte diese Promotionsarbeit realisiert werden. An dieser Stelle möchte ich mich auch noch herzlich bei allen teilnehmenden Institutionen und Unternehmen bedanken, insbesondere den Mitarbeitern der Heiligenfeld Kliniken in Bad Kissingen, die dieses Projekt überhaupt ins Leben riefen und somit den Auszubildenden ihre Hilfe und Unterstützung anboten.

Zu guter Letzt danke ich auch meinen Kolleginnen und Kollegen aus meiner ersten Arbeitsstelle, die mich in meiner zweijährigen Assistenzzeit begleiteten und mich bereits um viele neue Erfahrungen bereichern konnten. Das Verfassen dieser Dissertation neben der Arbeit war dennoch eine große Herausforderung für mich und ich bin sehr froh, diesen Lebensabschnitt nun erfolgreich hinter mich gebracht zu haben.

8 Lebenslauf

Persönliches

Anna Sönmez

Rötlsteinstraße 17

93158 Teublitz

0151/10519181

aesoenmez@gmail.com

Geboren am 19. September 1995 in Antalya

Ausbildung

Ab 01.01.2023

Angestellte Zahnärztin in Maxhütte-Haidhof

09.2020 – 09.2022

Vorbereitungsassistentin in Nittenau

04.2015 – 06.2020

Zahnmedizinstudium an der Universität

Regensburg

09.2006 – 07.2014

JMF Gymnasium in Burglengenfeld

Interessen

Radfahren, Schwimmen, Volleyball, Reisen, Lesen

Besondere Kenntnisse

Englisch (sehr gut)

Türkisch (sehr gut)

Spanisch (gut)

Dampsoft, MS Office (Word, Excel, Powerpoint)