

Bieri Buschor, Christine; Schuler Braunschweig, Patricia
**Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende.
Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung
von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale**

Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 695-710

urn:nbn:de:0111-opus-87734



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2011

■ *Thementeil*

**Eignungsabklärung angehender
Lehrerinnen und Lehrer**

■ *Allgemeiner Teil*

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik –
jedoch nur in der Kleinschreibweise

Förderung der phonologischen Bewusstheit am
Übergang vom Kindergarten zur Grundschule
mit den „Lobo-Programmen“

Thesen zur deutschen Reformpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer

Martin Rothland/Ewald Terhart

Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen und Lehrer.

Einführung in den Thementeil 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den

Lehrerberuf 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Selbsterkundung für angehende Lehrkräfte: Was erfassen ausgewählte Verfahren
der Eignungsabklärung?

655

Andrea E. Abele

Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der

Langzeitstudie MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende. Empirische

Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und

Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Anmerkungen zur Validität eignungsdiagnostischer Verfahren bei angehenden

Lehrkräften 711

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Eignungsabklärung angehender Lehrerinnen

und Lehrer“ 722

Allgemeiner Teil

Dietmar Langer

Zur Renaissance des ‚Ich‘ in der Pädagogik – jedoch nur in der Kleinschreibweise. Personalismus in der Entstehung als gemäßigter Naturalismus 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Förderung der phonologischen Bewusstheit am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule mit den „Lobo-Programmen“ 744

Theodor Schulze

Thesen zur deutschen Reformpädagogik 760

Jürgen Oelkers

Replik auf Theodor Schulze 780

Besprechungen

Tanja Betz

Kirsten Fuchs-Rechlin: „Und es bewegt sich doch ...“. Eine Untersuchung zum professionellen Selbstverständnis von Pädagoginnen und Pädagogen 786

Christian Brüggemann/Mikael Luciak

Olaf Beuchling: Zwischen Payos und Gitanos. Eine Studie zur ethnischen Bildungsungleichheit in Spanien 788

Sabrina Kulin

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven ... 792

Nils Berkemeyer/Harm Kuper/Veronika Manitiu/Kathrin Müthing (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten 792

Nils Berkemeyer/Wilfried Bos/Harm Kuper (Hrsg.): Schulreform durch Vernetzung. Interdisziplinäre Betrachtungen 792

Ching-Ching Pan

Cristina Allemann-Ghionda (Hrsg.): Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft 794

Gabriele Weiß

Sönke Ahrens: Experiment und Exploration. Bildung als experimentelle Form der Welterschließung 797

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	801
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Diagnosing the Aptitude of Future Teachers

Martin Rothland/Ewald Terhart

Diagnosing the Aptitude of Future Teachers. An introduction 635

Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler

Fundamentals of the Diagnostics of Vocational Aptitude and its Application to the Teaching Profession 639

Martin Rothland/Sandra Tirre

Self-Exploration for Future Teachers: What do selected procedures of aptitude diagnostics record? 655

Andrea E. Abele

Predictors of the Professional Success of Teachers. Findings of the long-term study MATHE 674

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-Point Assessment Centre for Future Students of the Teaching Profession. Empirical findings on the prognostic validity and the correlation of self-assessment and external assessment of aptitude-relevant characteristics 695

Uta Klusmann/Michaela Köller/Mareike Kunter

Annotations on the Validity of Aptitude-Diagnostic Procedures among Future Teachers 711

Deutscher Bildungsserver

Tips on links relating to the topic of “Diagnosing the Aptitude of Future Teachers” 722

Contributions

Dietmar Langer

The Renaissance of the “Ego” in Educational Theory. Personalism in education as moderate naturalism 725

Linda Paulina Fröhlich/Franz Petermann/Dorothee Metz

Advancement of Phonological Awareness at the Transition from Kindergarten to Primary School through the “Lobo-Programs” 744

<i>Theodor Schulze</i>	
Theses on German Progressive Education	760
<i>Jürgen Oelkers</i>	
A Comment in Response to Theodor Schulze	780
Book Reviews	786
New Books	801
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Schneider Verlags Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler bei.

Christine Bieri Buschor/Patricia Schuler Braunschweig

Check-point Assessment Centre für angehende Lehramtsstudierende

Empirische Befunde zur prognostischen Validität und zur Übereinstimmung von Selbst- und Fremdeinschätzung eignungsrelevanter Merkmale

Zusammenfassung: Um an der Pädagogischen Hochschule Zürich zu studieren, absolvieren Studierende ohne Maturitätsabschluss neben fachlichen Prüfungen ein Assessment Centre (AC) zur Überprüfung ihrer überfachlichen Kompetenzen. Der vorliegende Beitrag untersucht Zusammenhänge zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung sowie die prognostische Validität. Die Fremdeinschätzung im AC erwies sich als signifikanter Prädiktor, um das Bestehen der Zwischenprüfung vorherzusagen. Ausbildungshintergrund, Leistung in einem allgemeinen Intelligenztest und die Selbsteinschätzungen der angehenden Studierenden waren hingegen statistisch nicht bedeutsam. Dagegen steht die Fremdeinschätzung im AC in einem deutlichen Zusammenhang mit der Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf durch die Mentorinnen und Mentoren nach dem ersten Studienjahr. Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das Assessment Centre ein recht valides Verfahren zur Einschätzung der Kompetenzen angehender Studierender darstellt.

1. Einleitung

Die Zulassung zu Pädagogischen Hochschulen stellt ein wesentliches Element der Reform der Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar. Während die Ausbildung zur Primar- und Vorschullehrperson vor der Reform in den 90er Jahren weitgehend seminaristisch organisiert war, ist sie heute auf der Fachhochschulebene angesiedelt. Im Zuge der Reform gewann die eidgenössische gymnasiale Maturität als Voraussetzung für das Studium an Bedeutung, wobei die pädagogischen Hochschulen die Zulassung unterschiedlich regelten (Criblez, 2008, S. 25-49). Um an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) zu studieren, durchlaufen angehende Studierende ohne Maturitätsabschluss ein selektives Aufnahmeverfahren, das sich aus Prüfungen in Deutsch, Mathematik sowie einem Assessment Centre zur Überprüfung überfachlicher Kompetenzen zusammensetzt. Das Ziel des Aufnahmeverfahrens besteht darin, eine Passung zwischen den Anforderungen der Hochschule und den Interessen und Kompetenzen der Studierenden anzustreben (Amelang & Funke, 2005, S. 135). Das Assessment Centre der PHZH hat sich in der Praxis gut bewährt und wird seit 2006 kontinuierlich evaluiert. Es liegen nun Daten zum ersten Studienjahr vor. Im vorliegenden Artikel werden Fremd- und Selbsteinschätzungen im Assessment Centre mit Leistungen in der Zwischenprüfung sowie in der berufspraktischen Ausbildung verglichen; zudem wird die prognostische Validität des Verfahrens untersucht.

2. Theoretischer Teil

2.1 Eingangskompetenzen bei Lehramtsstudierenden

Die Notwendigkeit der Messung von Eingangskompetenzen im Sinne einer Überprüfung der Eignung für den Lehrberuf ist in den letzten Jahren vermehrt zum Gegenstand des öffentlichen Diskurses geworden. Auf der strukturellen Ebene wird die These der ‚negativen Selektion‘ diskutiert; sie besagt, Lehramtsstudierende verfügten im Vergleich zu Studierenden anderer Studienfächer über geringere kognitive Fähigkeiten. Für den deutschsprachigen Raum zeigt sich allerdings ein unklares Bild, und die These wurde durch empirische Studien kaum bestätigt (Denzler & Wolter, 2009, S. 426; Klusmann, Trautwein, Lüdtke, Kunter & Baumert, 2009, S. 271). Eine Schweizer Studie belegt, dass angehende Studierende des Lehrberufs im Vergleich zu anderen Studierenden tendenziell aus tieferen sozialen Schichten stammen und primär eine praktische Ausbildung anstreben (Denzler & Wolter, 2009, S. 426). Studien aus dem Bereich der Berufs- und Studienwahl richten das Augenmerk auf die Passung zwischen den persönlichen Interessen, Fähigkeiten und den Anforderungen im beruflichen Umfeld bzw. in einem Studienfach (Brown, 2002, S. 4-19). Sie belegen, dass sich die hohe Passung positiv auf die Zufriedenheit und die Leistung in Studium und Beruf auswirkt (Schuler & Hell, 2008, S. 11). Die Interessen zukünftiger Studierender sind besonders häufig untersucht worden. Dabei wurde deutlich, dass angehende Studierende des Lehrberufs im Vergleich zu anderen Studierenden über ein ausgeprägtes soziales Interesse verfügen (Denzler & Wolter, 2009, S. 438; Klusmann et al., 2009, S. 276). Untersuchungen zur Studienwahl von Lehrkräften zeigen allerdings auch, dass ein Teil der Studierenden eine geringe Motivation für die Unterrichtstätigkeit mitbringt (Lipowsky, 2003, S. 379; Schaarschmidt, 2004, S. 152). Solche Befunde und die Bestrebungen um eine höhere Qualität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung haben in den letzten Jahrzehnten zur Diskussion über Lehrerkompetenzen und neue Messzugänge zur Überprüfung derselben geführt.

2.2 Methodische Fragen der Erfassung

Auf der methodischen Ebene wurde eine Fülle neuer Zugänge wie Selbsteinschätzungsverfahren, Portfolio, Videostudien und simulationsorientierte Verfahren zur Kompetenzeinschätzung von der Eingangs- bis zur Weiterbildungsphase entwickelt. Im Vergleich zu herkömmlichen Tests zeichnen sich diese Ansätze durch eine stärkere Fokussierung auf unterrichtliche Variablen wie etwa auf das ‚Classroom Management‘ aus. Dabei werden sowohl (fach-)bereichsspezifische als auch allgemeine Kompetenzen einbezogen (Porter, Youngs & Odden, 2002, S. 261-262; Oser, 2006, S. 37-41). In aktuellen Studien zur Kompetenzeinschätzung bei Lehrkräften werden beispielsweise fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen im Sinne von Shulman (1987) zusammen mit Überzeugungen und selbstregulativen Kompetenzen er-

hoben (Baumert & Kunter, 2006, S. 482-483; Kunter et al., 2007, S. 39-41; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008, S. 16-18).

Es ist umstritten, ob die Kompetenzen von Studierenden bereits zu Studienbeginn oder erst während der berufspraktischen Ausbildung beurteilt werden sollen. Die Befürworter selektiver Aufnahmeverfahren betonen, die Kompetenzen der Studierenden müssten bereits zu Studienbeginn überprüft werden, um von vornherein nur geeignete Studierende zuzulassen. Die Gegner plädieren für eine Überprüfung während der berufspraktischen Ausbildungsphase, da Selektionsinstrumente ohne Bezug zum Unterricht häufig eine geringe Validität aufweisen (Porter et al., 2002, S. 261). Bestehende Aufnahmeverfahren für Lehramtsstudierende fokussieren primär die Selbstselektion. Instrumente zur Selbsterkundung wie etwa das Career Counselling for Teachers (Mayr, 2001, S. 11; 2010, S. 13-15) oder das Instrument zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramts von Pohlmann und Möller (2010, S. 73) unterstützen die Entscheidung der Studierenden während des Berufs- und Studienwahlprozesses. Häufig wird für die bewusste Studienwahl auch ein Vergleich zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung angestrebt.

2.3 *Kompetenzeinschätzung im Assessment Centre*

Einen Zugang zur Kombination von Selbst- und Fremdeinschätzung stellt das simulationsorientierte Assessment Centre (AC) dar, das der Diagnose von Stärken und Schwächen dient. Im Assessment Centre bewältigen die Teilnehmenden verschiedene Aufgaben und werden dabei im Hinblick auf ein vorgängig definiertes Kompetenzmodell bzw. mit Hilfe eines Anforderungsprofils beurteilt. Das Verfahren wird vor allem im privatwirtschaftlichen Sektor, jedoch zunehmend auch in staatlichen Institutionen zur Personalrekrutierung eingesetzt (Arthur, Day, McNelly & Edens, 2003, S. 126; Meriac, Hoffman, Woehr & Fleisher, 2008, S. 1042). Im englischsprachigen Raum wird das Assessment Centre auch zur Einschätzung der Kompetenzen von Schulleitenden, Lehrkräften und angehenden Studierenden zur Unterstützung des Studienwahlprozesses eingesetzt (Wilson, 1986, S. 57; Gaugler, Rosenthal, Thornton & Bentson, 1987, S. 493; Arthur, Woehr & Maldegen, 2000, S. 813). Im deutschsprachigen Raum kommt es als Auswahlverfahren für angehende Studierende im Hochschulbereich bislang kaum zur Anwendung (Trapmann, 2006; Haase, 2008, S. 29).

Ein zentrales Element des Assessment Centres ist das kompetenzorientierte Feedback. Der Kompetenzbegriff ist in diesem Kontext stets in einem weiten Sinne verwendet worden und schliesst auch motivationale Aspekte ein. Kompetenzen sind – wie auch Weinert (2001, S. 60-63) in einer allgemeinen Formulierung festhält – als mentale Voraussetzung zur Bewältigung von komplexen Situationen zu verstehen. Sie beinhalten kognitive und nicht-kognitive Aspekte und werden als multifunktional und transdisziplinär beschrieben. Dabei wird die Bedeutung bereichsspezifischer Fähigkeiten nicht in Frage gestellt. Dieses Kompetenzverständnis liegt auch dem Assessment Centre-Ansatz zugrunde. Kompetenzen werden in Lernsituationen erworben und weiterentwickelt. Es

wird allerdings davon ausgegangen, dass einige Kompetenzen (wie etwa die Kommunikationsfähigkeit) leichter zu entwickeln sind als motivationale Aspekte (Thornton & Rupp, 2006, S. 97-99). Der Vorteil dieses aufwändigen, standardisierten Verfahrens liegt in der vergleichsweise hohen prognostischen Validität. Auf diese Weise werden Aussagen darüber ermöglicht, inwieweit ein diagnostisches Verfahren in der Lage ist, eine bestimmte Entwicklung einer Person vorherzusagen (Kanning & Holling, S. 66). Zahlreiche Studien belegen, dass Assessment Centres den Studien- und Berufserfolg relativ zuverlässig vorhersagen können (Schmidt & Hunter, 1998, S. 262; Lievens & Conway, 2001, S. 1202; Arthur et al., 2003, S. 126; Thornton & Rupp, 2006, S. 226).

Die Konzipierung, Durchführung und Evaluation des Assessment Centres der PHZH erfolgte in Anlehnung an internationale und nationale Standards (International Taskforce on Assessment Centre, 2000; Arbeitskreis Assessment Centre Schweiz¹). Im Jahr 2005 wurde ein Kompetenzmodell im Sinne einer Anforderungsanalyse entwickelt. Sie basierte auf den Zielen der Ausbildung und einer Literaturanalyse zu Kompetenzen von Lehrkräften. Folgende Quellen erwiesen sich dabei als zentral: Bromme (1997), Oser (2001), Oser & Oelkers (2001), Terhart (2000; 2001), Herzog (2002), Lipowsky (2003), Helmke (2003) und Schaarschmidt (2004) sowie Darling-Hammond und Bransford (2005). Um an die Vorkenntnisse der Teilnehmenden anzuknüpfen, wurde auf die Lehrplanevaluation der Berufs(mittel)schulen von Grob & Maag Merki (2001) zurückgegriffen. Der Begriff der ‚überfachlichen Kompetenzen‘ ist in den Lehrplänen der Berufsbildung von zentraler Bedeutung; er verweist darauf, dass Kompetenzen über verschiedene Fächer hinweg erworben werden (Maag Merki, 2008, S. 518). Um einen Bezug zu konkreten Situationen in Studium und Beruf herzustellen, wurden Studierende, Lehrkräfte und Dozierende mit Hilfe der Critical Incident Technique (Flanagan, 1954) befragt. Die daraus abgeleiteten Kompetenzen wurden vor dem Hintergrund einer Metaanalyse zur Ähnlichkeit von Assessment Centre-Dimensionen von Arthur et al. (2003, S. 146) analysiert und anschliessend auf fünf Dimensionen reduziert, die im Methodenkapitel dargestellt sind. Schliesslich wurden die ausgewählten Kompetenzen mit den Eignungsverfahren anderer Pädagogischer Hochschulen in der Schweiz verglichen.

3. Fragestellungen

Um das Assessment Centre der PHZH zu evaluieren, wird der Studienerfolg als Kriterium berücksichtigt. Der Studienerfolg kann anhand von Prüfungsleistungen oder der Dropout-Quote eruiert werden. Gerade in praxisnahen Studiengängen kommt – neben der Überprüfung der fachlichen Leistungen – der Eignung in der berufspraktischen Ausbildung eine zentrale Bedeutung zu (Schuler & Hell, 2008, S. 15). Empirisch gut belegt ist der Zusammenhang zwischen kognitiven Voraussetzungen der Studierenden und ihrem Studienerfolg; Studierende mit höheren Leistungen in kognitiven Tests erreichen in der Regel vergleichsweise höhere Prüfungsleistungen (Trapmann, Hell, Weigand &

1 Die Autorinnen dieses Artikels sind Mitglied des Arbeitskreises Assessment Centre Schweiz.

Schuler, 2007, S. 11). Der Zusammenhang zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen ist für die Validierung des Verfahrens ebenfalls von Interesse. Im Kontext der Assessment Centre-Forschung wird dieser Aspekt unter dem Gesichtspunkt der Akkuratheit untersucht. Studien aus dem privatwirtschaftlichen Sektor zum 360 Grad-Feedback zeigen, dass im Falle einer höheren Übereinstimmung zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen bei guten Mitarbeitenden tendenziell eine höhere Arbeitsleistung zu beobachten ist (Atwater, Waldman, Ostroff, Robie & Johnson, 2005, S. 27; Höft & Bath, 2008, S. 254). Vergleiche zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen sind häufig in Selbsteinschätzungsverfahren integriert (Schaarschmidt & Kieschke, 2007, S. 159). Ziel des Vergleichs ist es, zu einer differenzierten Kompetenzeinschätzung zu gelangen: Vergleiche zwischen der eigenen Wahrnehmung und derjenigen anderer leisten einen wertvollen Beitrag zur Selbstreflexion. Studien aus dem schulischen Kontext verweisen auf schwache Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen (Clausen, 2000, S. 61; Schuler Braunschweig, 2007, S. 97). Allerdings legen Befunde von Braun, Sheik und Hannover (2007; 2011) nahe, dass die Selbsteinschätzung für die prognostische Validität bedeutsam ist.

Unter Berücksichtigung der derzeit zur Verfügung stehenden Daten stehen folgende Fragen im Zentrum:

1. Welchen Beitrag leisten die Variablen kognitive Leistung, Ausbildungshintergrund, Fremd- und Selbsteinschätzung im AC für die Vorhersage, ob die Zwischenprüfung bestanden wird?
2. Welche Zusammenhänge zeichnen sich zwischen der Fremdeinschätzung im AC und der Selbsteinschätzung zum selben Messzeitpunkt sowie der Fremdeinschätzung nach der ersten berufspraktischen Ausbildungsphase ab?
3. Welche Kompetenzunterschiede zeigen sich nach der berufspraktischen Ausbildungsphase zwischen denjenigen Studierenden, die im AC besonders erfolgreich waren und denjenigen, die nur knapp bestanden?

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Daten stammen aus der als Längsschnittstudie angelegten Evaluation des AC's der PHZH. Zum ersten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe 430 Studierende (darunter 25% Männer), die im Zeitraum von 2006 bis 2008 ein eintägiges AC in einer Gruppe von sechs Teilnehmenden absolviert hatten. Rund 20% waren dabei nicht erfolgreich. Die Teilnehmenden bewältigten folgende Aufgaben und wurden dabei von jeweils zwei Beobachtenden beurteilt: 1) Gruppendiskussion zur Planung eines Schulprojektes, 2) Konstruktionsaufgaben wie beispielsweise die Entwicklung eines stufengerechten Pausenplatzes im verkleinerten Modell und 3) Präsentation zu einem Text aus dem Umweltbereich in analytischer Absicht im Hinblick auf die Umsetzung im Unterricht.

Die Motivation für den Lehrberuf wurde in einem strukturierten Interview in Anlehnung an Schuler (2002, S. 188) erhoben, das auch (berufs-)biographische Fragen beinhaltete. Die Teilnehmenden waren zu diesem Zeitpunkt im Durchschnitt 22.5 Jahre alt. 55% hatten eine Berufslehre absolviert und 45% hatten eine Fachmittelschule (ohne Maturitätsabschluss) abgeschlossen. Die Mehrheit der Studierenden (67%) beabsichtigte ein Studium zur Primarlehrkraft. 14% wählten die Vorschule und 19% die Sekundarstufe als Zielstufe.

Zum zweiten Messzeitpunkt umfasste die Stichprobe insgesamt 343 Studierende, die zwei Jahre nach dem AC die Zwischenprüfungen und die erste berufspraktische Ausbildungsphase (Praktika und regelmässige Übungsschultage) abschlossen. Der Frauenanteil betrug 76%. Im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres erhielten die Studierenden regelmässig Rückmeldungen von Mentorinnen und Mentoren sowie Praktikumslehrkräften. Nach Abschluss des ersten Studienjahres füllten Studierende sowie Mentorinnen und Mentoren einen Fragebogen zur retrospektiven Einschätzung der Kompetenzentwicklung in der Berufspraxis aus. Die Kompetenzen wurden soweit wie möglich mit denselben Ankeritems beschrieben wie im AC. Bei den Studierenden belief sich der Rücklauf auf 33%, bei den Mentorinnen und Mentoren auf 75%.

4.2 Instrumente

1. Messzeitpunkt – Fremd- und Selbsteinschätzung im Assessment Centre

Die *Fremdbeurteilung* bezieht sich auf die fünf im AC gemessenen Dimensionen, bestehend aus je sechs bis zehn Items. Nach jeder Aufgabe schätzen die Beobachtenden die Teilnehmenden anhand von Checklisten auf der Skala von 1 (sehr schwache Leistung) bis 4 (sehr gute Leistung) ein. In einer geleiteten Integrationssitzung einigen sich die Beobachtenden pro Kompetenz auf einen Wert zwischen 1 bis 4. Um zu bestehen, müssen die Teilnehmenden eine Mindestpunktzahl von 14.5 erreichen. Das Instrument wird weiterhin in der Praxis verwendet und wird daher lediglich anhand einer Kurzdefinition und mit je einem Beispielitem beschrieben. *Kommunikationsfähigkeit*, definiert als Kompetenz, mündliche oder schriftliche Informationen verständlich zu präsentieren, wird mit Items wie ‚drückt sich klar und verständlich aus‘ erfasst. *Kooperationsfähigkeit* im Sinne von ‚awareness of others‘ (Arthur et al., 2003, S. 133) umfasst Items wie ‚bezieht sich auf Argumente anderer und entwickelt diese weiter‘. *Durchsetzungsvermögen*, d.h. die Fähigkeit, andere vor allem argumentativ zu überzeugen, wird durch Items wie ‚vertritt den eigenen Standpunkt und berücksichtigt dabei auch denjenigen anderer‘ operationalisiert. *Umgang mit Informationen* bezieht sich auf Aspekte wie Auswahl, Vergleich, Evaluation, Verknüpfen von Informationen unter Aktivieren von Vorwissen. Ein Beispielitem ist ‚analysiert die Informationen kritisch bezüglich Planung der Unterrichtseinheit‘. Für die Einschätzung der *Motivation zum Lehrberuf* werden Items wie ‚nimmt Bezug auf Situationen in der eigenen Biographie und analysiert diese, um die Berufswahl zu begründen‘ verwendet. Zur *Selbsteinschätzung* wird den Teilnehmenden nach Abschluss der letzten Aufgabe ein Fragebogen mit den fünf Dimensionen vorge-

legt, die zunächst definiert und danach analog zur Fremdeinschätzung auf einer vierstufigen Antwortskala erfasst werden. Die Skalen zur Selbsteinschätzung weisen mit Cronbachs α von .71 bis .78. eine recht gute interne Konsistenz auf. Eine Ausnahme bildet die Skala Kooperationsfähigkeit, die lediglich einen Wert von $\alpha = .60$ erreichte.

Voraussetzungen der Studierenden: kognitive Leistung und Ausbildungshintergrund

Zur Validierung des Assessment Centre wurde ab 2007 ein allgemeiner Intelligenztest eingesetzt. Die Leistung im CFT3 erwies sich in verschiedenen Studien als valider Prädiktor zur Vorhersage des Ausbildungserfolgs (Hülshager, Maier, Stumpp & Muck, 2006, S. 145). Die Studierenden wurden nach dem Kriterium ‚stärker berufliche versus schulische Sozialisation‘ in drei Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe umfasst Studierende mit einer Berufslehre ohne Zusatzqualifikation. Die zweite Gruppe beinhaltet Studierende mit Berufslehre, die zusätzlich eine Berufsmittelschule mit höheren Anforderungen absolviert hatten. In der dritten Gruppe finden sich Studierende, die eine Fachmittelschule mit einem stärkeren Akzent auf die Fächer Mathematik, Sprache und Pädagogik/Psychologie besucht hatten.

2. Messzeitpunkt

Da derzeit noch wenige Daten zum Studienabschluss vorliegen, bezieht sich der Studienerfolg in dieser Untersuchung auf das Bestehen der Zwischenprüfung und die Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf nach dem ersten Ausbildungsjahr.

Zwischenprüfung

Die Zwischenprüfung besteht aus fünf Teilprüfungen, die in der Regel nach dem ersten Studienjahr stattfinden und einmal wiederholt werden können: einem mündlichen und schriftlichen Sprach- und Mathematiktest und einer mündlichen Prüfung im Hinblick auf den Gegenstandsbereich Bildung und Erziehung. Die Prüfungsdaten werden in den Studiengängen dichotom erfasst (0= nicht bestanden und 1= bestanden). Eine Ausnahme bildet die Note im Bereich Bildung und Erziehung, die von 1 (nicht bestanden) bis 4 (sehr gut) reicht. Für die Analyse wurde eine Variable ‚Zwischenprüfung insgesamt‘ mit den Ausprägungen ‚bestanden‘ und ‚nicht bestanden‘ gebildet. In der ersten Kategorie befinden sich Studierende, die bis im Juni 2010 die gesamte Zwischenprüfung – auch nach Wiederholung von Teilprüfungen – bestanden hatten und für das weitere Studium zugelassen wurden. Die Kategorie ‚nicht bestanden‘ umfasst Studierende, die entweder die Prüfungen nicht bestanden oder nach einem Misserfolg in mindestens einer Prüfung abgebrochen hatten. Nicht berücksichtigt wurden Studierende, die keine der Prüfungen absolviert oder das Studium zu einem sehr frühen Zeitpunkt – z.B. auch nach Misserfolg in der Berufspraxis – abgebrochen hatten sowie Studierende mit nicht geradlinigem Studienverlauf (z.B. Unterbruch).

Fremd- und Selbsteinschätzung nach der ersten berufspraktischen Ausbildungsphase

Die Studierenden wurden darum gebeten, ihre Kompetenzentwicklung in der berufspraktischen Ausbildung retrospektiv auf einer Skala von 1 bis 4 einzuschätzen. Im Fragebogen wurden dieselben Ankeritems wie beim ersten Messzeitpunkt verwendet. Auch die Mentorinnen und Mentoren wurden mit Hilfe eines Fragebogens nach der Kompetenzentwicklung der Studierenden befragt. Zudem wurde ein Item zur globalen Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf integriert (1 = überhaupt nicht geeignet bis 4 = sehr geeignet).

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Befunde

Rund 80% der Studierenden, die das Assessment Centre absolviert hatten, bestanden die Zwischenprüfung nach dem ersten Studienjahr. 20% der Studierenden brachen das Studium ab, weil sie die Zwischenprüfung nicht bestanden. Die meisten Studierenden waren in der ersten berufspraktischen Ausbildungsphase erfolgreich: 37% wurden von ihren Mentorinnen und Mentoren als geeignet und 54% als sehr geeignet beurteilt. Bei 9% gaben die Mentorinnen und Mentoren das Urteil ‚nicht oder bedingt geeignet‘. Die Studierenden selbst schätzten ihre Kompetenzen hoch ein: Von den 151 Studierenden, die eine Selbsteinschätzung vornahmen, beurteilten sich 51% selbst als sehr geeignet für den Lehrberuf. Nur 2% schätzten sich als bedingt geeignet ein.

5.2 Bestehen der Zwischenprüfung

Um die prognostische Validität zu überprüfen, wurde mittels logistischer Regressionsanalyse (Methode Enter) eruiert, inwiefern die Prädiktoren ‚Ausbildungshintergrund‘, ‚kognitive Leistung‘ und ‚Fremd- und Selbsteinschätzung im AC‘ einen Beitrag zur Vorhersage des Bestehens der Zwischenprüfung leisten. Wie in Tabelle 1 ersichtlich, erwies sich das Gesamtmodell als statistisch signifikant (χ^2 , 15.80, $N = 120$, $p < .05$). Die Zugehörigkeit zu den beiden Kategorien ‚bestanden versus nicht bestanden‘ ist mit einer Wahrscheinlichkeit einer richtigen Klassifizierung von 86% relativ gut vorhersagbar. Diejenigen Studierenden, die die Prüfungen bestanden, konnten mit einer Wahrscheinlichkeit von 96% richtig zugeordnet werden; bei denjenigen, die nicht bestanden, gelang die Zuordnung mit 50% deutlich schlechter.

Gemäss der Wald-Statistik und den Odd Ratios erweist sich nur der Prädiktor ‚Fremdeinschätzung im AC‘ als signifikant. Die Studierenden, die im AC besser beurteilt worden waren, haben demzufolge eine vergleichsweise höhere Chance, die Zwischenprüfung nach dem ersten Ausbildungsjahr zu bestehen. Allerdings ist das Modell mit einer Varianzaufklärung von insgesamt 20% relativ bescheiden.

Variablen	Beta	Wald-Test	Signifikanz	Odds Ratio	95% Konfidenzintervall für Odds Ratio	
					Unter- grenze	Ober- grenze
Ausbildungs- hintergrund ^{a)}	.27	.49	.48	1.31	.62	2.20
kognitive Leistung im CFT3	.10	.41	.52	1.02	.97	1.10
Fremdeinschätzung im AC	.60	6.14	.01	1.81	1.13	2.89
Selbsteinschätzung im AC	.08	.16	.60	1.08	.73	1.01
(Konstante)	-9.83	4.36	.03	.00		

Anmerkung: $\chi^2 = 15.80$, $df = 3$, $N = 120$, Nagelkerkes $R^2 = .20$, $p < .05$

^{a)} Ausbildungshintergrund: 1 = Berufslehre, 2 = Berufslehre mit Berufsmittelschulabschluss, 3 = Fachmittelschule

Tab. 1: Determinanten des Bestehens der Zwischenprüfung: Ergebnisse der logistischen Regressionsanalyse

5.3 Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen

Die Tabelle 2 zeigt zum einen Zusammenhänge zwischen der Fremdbeurteilung im Assessment Centre und der Selbsteinschätzung sowie der kognitiven Leistung im CFT3 zum selben Messzeitpunkt. Zum anderen werden Zusammenhänge zu Selbst- und Fremdbeurteilungen nach Abschluss des ersten Studienjahrs dargestellt.

Die Korrelation zwischen dem Gesamtwert und der kognitiven Leistungsfähigkeit im CFT3 erweist sich als gering ($r = .14$, $p > .05$). Es zeigt sich ein mittlerer Zusammen-

1. Messzeitpunkt Assessment Centre (t1)	Spearman Rho	N
Selbsteinschätzung ¹	$r = .21$, $p < .01$	$N = 343$
Kognitive Leistung im CFT3	$r = .14$, $p > .05$	$N = 319$
2. Messzeitpunkt nach dem erstem Studienjahr (t2)		
Selbsteinschätzung in fünf AC-Kompetenzen ¹	$r = .09$, $p > .05$	$N = 151$
Mündliche Zwischenprüfung im Bereich Bildung und Erziehung	$r = .36$, $p < .01$	$N = 182$
Fremdeinschätzung in fünf AC-Kompetenzen durch Mentoren ¹	$r = .41$, $p < .01$	$N = 217$
Allgemeine Fremdeinschätzung der Eignung für den Lehrberuf	$r = .48$, $p < .01$	$N = 215$

¹ über alle Dimensionen hinweg erreichter Gesamtwert

Tab. 2: Zusammenhänge zwischen Fremdeinschätzung im Assessment Centre und weiteren Variablen zu zwei Messzeitpunkten

hang von Fremd- und Selbstbeurteilung im Assessment Centre ($r = .21, p < .01$). Da dieser Wert jedoch keine Hinweise zu einzelnen Kompetenzen liefert, sind in der folgenden Tabelle 3 die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen in Bezug auf die fünf Dimensionen dargestellt. Die Korrelationen variieren zwischen $r = .28$ für Durchsetzungsvermögen bis $r = .05$ für Kooperation.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Selbsteinschätzung										
1 Kommunikationsfähigkeit	1.00									
2 Kooperationsfähigkeit	.33**	1.00								
3 Durchsetzungsvermögen	.32**	.41**	1.00							
4 Umgang mit Informationen	.37**	.43**	.42**	1.00						
5 Motivation für Lehrberuf	.36**	.48**	.45**	.44**	1.00					
Fremdeinschätzung										
6 Kommunikationsfähigkeit	.21**	.06	.20**	.20**	.02	1.00				
7 Kooperationsfähigkeit	.05	.05	.05	.07	.02**	.34**	1.00			
8 Durchsetzungsvermögen	.20**	.07	.28**	.18**	.06**	.45**	.28**	1.00		
9 Umgang mit Informationen	.21**	.09	.20**	.19**	.03**	.39**	.26**	.33**	1.00	
10 Motivation für Lehrberuf	.03	.04	.12**	.17	.16**	.29**	.30**	.41**	.33**	1.00

Anmerkung: $N = 343$; ** $p < .001$, * $p < .05$

Tab. 3: Selbst- und Fremdeinschätzungen in den fünf Assessment Centre-Dimensionen

Die Tabelle 2 zeigt zudem, dass die im AC beurteilte Leistung deutlich mit der Einschätzung der Eignung für den Lehrberuf durch die Mentorinnen und Mentoren nach dem ersten Studienjahr zusammenhängt ($r = .41$ und $r = .48, p < .01$). Werden die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen zum zweiten Messzeitpunkt betrachtet, zeigt sich folgendes Bild: Die Selbst- und Fremdeinschätzungen stimmen nur im Bereich Durchsetzungsvermögen einigermaßen überein ($r = .21, p < .01, N = 128$), während sich im Hinblick auf alle anderen Kompetenzen sowie in Bezug auf die Motivation nur schwache Zusammenhänge festmachen lassen.

5.4 AC-Leistungsgruppen und Fremdeinschätzung in der Berufspraxis

Die 100 Studierenden, die im AC eine hohe Punktzahl (zwischen 17 bis 20) erzielt hatten, wurden von ihren Mentorinnen und Mentoren als geeigneter für den Lehrberuf eingeschätzt als die 55 Studierenden, welche das Assessment Centre mit der minimal geforderten Punktzahl (14.5 bzw. 15) bestanden hatten (Mann Whitney U-Test, $U = 1963.00, N = 155, p < .01$,). Die Mentorinnen und Mentoren schrieben diesen Studierenden in allen fünf Dimensionen vergleichsweise höhere Fähigkeiten zu und beobachteten eine stärkere Kompetenzentwicklung im ersten Studienjahr als bei denjenigen Studierenden, die das AC nur knapp bestanden hatten ($p < .05$). Besonders deutlich zeigte sich der Unterschied im Bereich der Kommunikationsfähigkeit ($p < .01$).

6. Diskussion

Die Studie analysierte Zusammenhänge zwischen der Beurteilung überfachlicher Kompetenzen angehender Studierender in einem Assessment Centre und ihrem frühen Studienerfolg. In einem ersten Schritt wurde das Bestehen der Zwischenprüfung als Indikator des Studienerfolgs in den Blick genommen. Es zeigte sich, dass die Studierenden, die im AC erfolgreicher abgeschnitten hatten, die Zwischenprüfung besser meisterten als diejenigen, die lediglich eine geringere Punktzahl erreicht hatten. Ausbildungshintergrund (stärker berufliche versus schulische Sozialisation), kognitive Leistung – erhoben in einem allgemeinen Intelligenztest – sowie die Selbsteinschätzung der im Assessment Centre beurteilten Kompetenzen erwiesen sich hingegen als nicht signifikante Prädiktoren im Hinblick auf die Vorhersage, ob die Zwischenprüfung bestanden wird. Allerdings ist das Gesamtmodell mit einer Varianzaufklärung von 20% bescheiden. In einem zweiten Schritt wurden Zusammenhänge zwischen Fremd- und Selbsteinschätzungen überprüft. Der Zusammenhang zwischen der Fremdbeurteilung im AC und dem Ergebnis im kognitiven Leistungstest fiel gering aus. Es liess sich ein mittlerer Zusammenhang zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung im AC feststellen. Zum zweiten Erhebungszeitpunkt liess sich jedoch eine sehr geringe Korrelation zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der fünf Dimensionen beobachten. Die Fremdeinschätzungen der AC-Beobachtenden stimmten in hohem Masse mit denjenigen der Mentorinnen und Mentoren überein. In einem dritten Schritt wurde analysiert, wodurch sich die im Assessment Centre besonders erfolgreichen bzw. weniger erfolgreichen Studierenden unterscheiden. Die Mentorinnen und Mentoren schrieben den im AC leistungsstärkeren Studierenden durchweg, insbesondere jedoch im kommunikativen Bereich, höhere Fähigkeiten zu.

Die Befunde, wonach die im AC erzielten Leistungen wesentlich mit dem Studienerfolg zusammenhängen, stehen im Einklang mit den Ergebnissen aus der Assessment Centre-Forschung. Diese bescheinigen dem Verfahren eine hohe prädiktive Validität (Arthur et al., 2003, S. 126; Thornton & Rupp, 2006, S. 226). Dass die kognitive Leistungsfähigkeit keinen wesentlichen Faktor zur Vorhersage des Bestehens der Zwischenprüfung darstellt, erscheint den Erwartungen zunächst zu widersprechen, denn die allgemeine Intelligenz hat sich in zahlreichen Studien als wesentlicher Prädiktor des Studienerfolgs erwiesen (Schmidt-Atzert, Deter & Jaekel, 2004, S. 147; Hülsheger et al., 2006, S. 149). Es ist jedoch zu vermuten, dass die Zwischenprüfung der PHZH, die sich aus verschiedenen mündlichen und schriftlichen Prüfungen zusammensetzt und teilweise auf die Praxis Bezug nimmt, ein breiteres Spektrum an Anforderungen stellt als die in anderen Studien gemessenen Prüfungsleistungen. Zudem erwies sich die Zusammensetzung der Gruppe der Studierenden, die nicht bestanden hatten, als heterogen. Ein Teil der Studierenden hatte das Studium nach einem Misserfolg in mehreren Teilprüfungen abgebrochen. Wie Studien zeigen, sind kognitive Studierfähigkeitstests dann praktisch bedeutungslos, wenn es um die Vorhersage eines Studienabbruchs geht (Pixner & Schüpbach, 2008, S. 122). Die Ergebnisse zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzungen können mit den Ergebnissen von Atwater et al. (2005, S. 26)

sowie Schuler Braunschweig (2007, S. 83) verglichen werden, die auf die Divergenz zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen hinweisen. Dass sich im AC höhere Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen beobachten liessen als nach der ersten berufspraktischen Ausbildungsphase, dürfte zum einen mit dem unterschiedlichen Kontext, zum andern aber auch mit dem Messzugang zusammenhängen. Die Kompetenzen wurden zum zweiten Messzeitpunkt retrospektiv und weniger situationspezifisch erfasst. Der unterschiedliche Messzugang stellt sich als ein Problem der Studie dar. Ein weiteres betrifft die Überprüfung der Eignung, die idealerweise im Beruf erfolgt. Derzeit liegen hierzu noch keine Daten vor, so dass die Zwischenprüfung als Kriterium herangezogen wurde.

Hinzu kommt der Umstand, dass diejenigen Studierenden, die das AC nicht bestanden hatten, und diejenigen, die diese zwar bestanden, aber das Studium vor der Zwischenprüfung aufgaben, nicht einbezogen werden konnten. Der ‚shrinking of range‘ erschwerte die Überprüfung des Verfahrens. Zwei weitere Einschränkungen sind an dieser Stelle zu nennen: Die erste bezieht sich darauf, dass keine Vergleichsstichprobe mit anderen Studierenden der PHZH zur Verfügung steht. Die zweite betrifft die Evaluation des Verfahrens, die lediglich im Sinne einer Selbstevaluation durchgeführt werden konnte. Aus wissenschaftlicher Sichtweise ist dies nachteilig, um die Qualität des Verfahrens zu sichern, scheint es jedoch unerlässlich.

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass das Assessment Centre ein recht zuverlässiges Verfahren darstellt, um die überfachlichen Kompetenzen der angehenden Studierenden zu überprüfen. Es ist allerdings kostspielig und relativ zeitaufwändig. Die Erfahrungen haben jedoch gezeigt, dass es dennoch lohnend ist, weil es in der Institution zu einer differenzierten Auseinandersetzung mit der Beurteilung der Kompetenzen von Studierenden führte. Simulationsorientierte Verfahren wie das Assessment-Centre und strukturierte Interviews, die eine vergleichbar hohe prognostische Validität aufweisen (Schuler, 2002, S. 22; Kleinmann, 2003, S. 10), sind in der Lage, die hohen Anforderungen im Sinne von klaren Standards transparent zu machen. Diese Standards sind gerade in Zeiten des Lehrermangels, in denen Studierende und Quereinsteigende aus anderen Berufsfeldern angeworben werden, zentral (Darling-Hammond, 2002, S. 772; 2010, S. 44). Sie leisten auf die ihnen eigene präzise Weise einen Beitrag, um den Studierenden und der interessierten Öffentlichkeit den Lehrerberuf als das zu zeigen, was er ist – eine durch nichts zu ersetzende und anspruchsvolle Praxis.

Literatur

- AKAC (2010). *Arbeitskreis Assessment Centre Schweiz*.
<http://www.akac.ch/ueber-akac/standards.html> [21. 09. 2010].
- Amelang, M., & Funke, J. (2005). Entwicklung eines kombinierten Beratungs- und Auswahlverfahrens. *Psychologische Rundschau*, 36(2), 135-137.
- Arthur, W., Woehr, D. J., & Maldegen, R. (2000). Convergent and discriminant validity of assessment centre dimensions: A conceptual and empirical re-examination of the assessment centre construct-related validity paradox. *Journal of Management*, 26(4), 813-853.

- Arthur, W., Day, E. A., McNelly, T. L., & Edens, P. S. (2003). A meta-analysis of the criterion-related validity of assessment centre dimensions. *Personnel Psychology*, 56(1), 125-154.
- Atwater, L. E., Waldman, D., Ostroff, C., Robie, C., & Johnson, K. M. (2005). Self-other agreement: comparing its relationship with performance in the U. S. and Europe. *International Journal of Selection and Assessment*, 13(1), 25-40.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Blömeke, S., Kaiser, G., & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare*. Münster: Waxmann Verlag.
- Braun, E., Sheikh, H., & Hannover, B. (2011). Self assessed competences and future vocational success: A longitudinal study. *Assessment and Evaluation in Higher Education* (im Druck).
- Braun, E., Sheikh, H., & Soare, G. (2007). *Subjective competences and later vocational success*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, August 28-September 1st, Budapest.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Pädagogische Psychologie*. Bd 3: *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 177-212). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Brown, D. (2002). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität – eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann Verlag.
- Criblez, L. (2008). Die Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz seit 1990: Reformprozesse, erste Bilanz und Desiderata. In H. Ambühl & W. Stadelmann (Hrsg.), *Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 22-58). Bern: EDK.
- Darling-Hammond, L. (2002). Changes in licensing, certification and assessment. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 751-776). Washington DC: American Educational Research Association.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Denzler, S., & Wolter, S. C. (2009). Sorting into teacher education: how the institutional setting matters. *Cambridge Journal of Education*, 39(4), 423-441.
- Flanagan, J. C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Gaugler, B. B., Rosenthal, D. B., Thornton, G. C., & Bentson, C. (1987). Meta-analysis of assessment centre validity. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 611-618.
- Grob, U., & Maag Merki, K. (2001). *Überfachliche Kompetenzen. Theoretische Grundlegung und empirische Erprobung eines Indikatorensystems*. Bern: Lang Verlag.
- Haase, K. (2008). Studierendenauswahl im internationalen Vergleich. In H. Schuler & D. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 21-31). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer Verlag.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemässe Erziehung*. Weilerswist: Velsbrück Verlag.
- Höft, S., & Bath, A. (2008). Realistische Selbsteinschätzung als eignungsdiagnostische Anforderung. In W. Sarges & D. Scheffer (Hrsg.), *Innovative Ansätze für die Eignungsdiagnostik* (S. 253-264). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hülshager, U. R., Maier, G. W., Stumpp, T., & Muck, P. M. (2006). Vergleich kriteriumsbezogener Intelligenztests zur Vorhersage von Ausbildungserfolg in Deutschland. Ergebnisse einer Metaanalyse. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 5(4), 145-162.

- International Taskforce on Assessment Centre Guidelines (2000). *Guidelines and ethical considerations for assessment centre operations*.
<http://www.assessmentcentres.org/pdf/00guidelines> [10. 10. 2010].
- Kanning, U.-P., & Holling, H. (2002). *Handbuch personaldiagnostischer Instrumente*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Kleinmann, M. (2003). *Assessment Center*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Klusmann, U., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., & Baumert, J. (2009). Eingangsvoraussetzungen beim Studienbeginn. Werden die Lehramtskandidaten unterschätzt? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(3/4), 265-278.
- Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Jordan, A., Krauss, S., Löwen, K., Neubrand, M., & Tsai, Y.-M. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction. Results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Hrsg.), *Studies on the educational quality of schools. The final report on the DFG Priority Programme* (S. 39-60). Münster: Waxmann Verlag.
- Lievens, F., & Conway, J. M. (2001). Dimension and exercise variance in assessment centre scores: A large-scale evaluation of multitrait-multimethod studies. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1202-1222.
- Lipowsky, F. (2003). *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Maag Merki, K. (2008). Cross-curricular competencies. In F. Rauner & R. Mclean (Hrsg.), *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research* (S. 517-523). Berlin: Springer Verlag.
- Mayr, J. (2001). Career Counselling for Teachers. *Context – European Education Magazine*, 25, 11.
- Mayr, J. (2010). Ein Lehrerstudium beginnen – Konzepte und Befunde zur Gestaltung von Berufsinformation, Laufbahnberatung und Bewerberauswahl. In T. Janik & P. Knecht (Hrsg.), *Neue Wege in der Professionalisierung von Lehrer/-inne-n* (S. 11-18). Wien: LIT Verlag.
- Meriac, J. P., Hoffmann, B. J., Woehr, D. J., & Fleisher, M. S. (2008). Further evidence for the validity of assessment centre dimensions: A meta-analysis of the incremental criterion-related validity of dimension ratings. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1042-1052.
- Oser, F. (2001). Modelle der Wirksamkeit in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 67-96). Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich: Rüegger Verlag.
- Oser, F. (2006). Zugänge ermöglichen, Zugänge verwehren: Entwurf eines Ausleseverfahrens in der Lehrerbildung (ein Essay). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 30-41.
- Pixner, J., & Schüpbach, H. (2008). Zur Vorhersage von Studienabbrüchen als Kriterium des Studien(miss-)erfolgs. In H. Schuler & D. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 22-28). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Pohlmann, B., & Möller, J. (2010). Fragebogen zur Erfassung der Motivation für die Wahl des Lehramtsstudiums (FEMOLA). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24(1), 73-84.
- Porter, A. C., Youngs, P., & Odden, A. (2002). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching* (S. 259-297). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Schaarschmidt, U. (2004). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2007). *Gerüstet für den Schulalltag*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124, 262-273.
- Schmidt-Atzert, L., Deter, B., & Jaekel, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten? *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 147-158.
- Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schuler H., & Hell, B. (2008). *Studierendenauswahl und Studienentscheidung*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schuler, P. (2007). *Selbst-und Fremdbeurteilungen überfachlicher Kompetenzen von Jugendlichen*. Dissertation am Pädagogischen Institut, Universität Zürich. Zürich: Studentendruckerei.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Terhart, E. (2001). *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Thornton, G. C., & Rupp, D. (2006). *Assessment centres in human resource management. Strategies for prediction, diagnosis and development*. London: Lawrence Earlbaum.
- Trapmann, S. (2006). *Validität und Nutzen von Verfahren zur Auswahl von Studierenden*. Referat an der HIS-Tagung zum Thema Auswahlverfahren an Hochschulen, 16. März, Köln.
- Trapmann, S., Hell, B., Weigand, S., & Schuler, H. (2007). Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs – eine Metaanalyse. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 11-27.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: a conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Wilson, J. D. (1986). Ten reasons for investing in developed selection procedures for initial teacher training. *Journal of Further and Higher Education*, 10(3), 57-66.

Abstract: In order to study at the Pädagogische Hochschule Zürich (Zurich University of Teacher Education), students without a high-school leaving certificate (Matura) have to take part in an Assessment Center (AC), in addition to subject-specific exams, to have their interdisciplinary and cross-curricular competencies tested. The present contribution examines interrelations between self-assessment and external assessment as well as predictive validity. The external assessment given in the AC proved to be a significant predictor with regard to a successful passing of the intermediate exam. In contrast, educational background, achievement in a general intelligence test, and self-assessment by the students were not statistically significant. External assessment in the AC, on the other hand, is clearly related to the assessment given by the mentors after the first year of studies with regard to the students' aptitude for the teaching profession. The findings lead to the conclusion that the Assessment Center constitutes a rather solid method for the assessment of competencies among future student teachers.

Anschrift der Autorinnen

Dr. Christine Bieri Buschor, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: christine.bieri@phzh.ch

Dr. Patricia Schuler Braunschweig, Pädagogische Hochschule Zürich, Abteilung Forschung und Entwicklung, Waltersbachstrasse 5, 8090 Zürich, Schweiz
E-Mail: patricia.schuler@phzh.ch