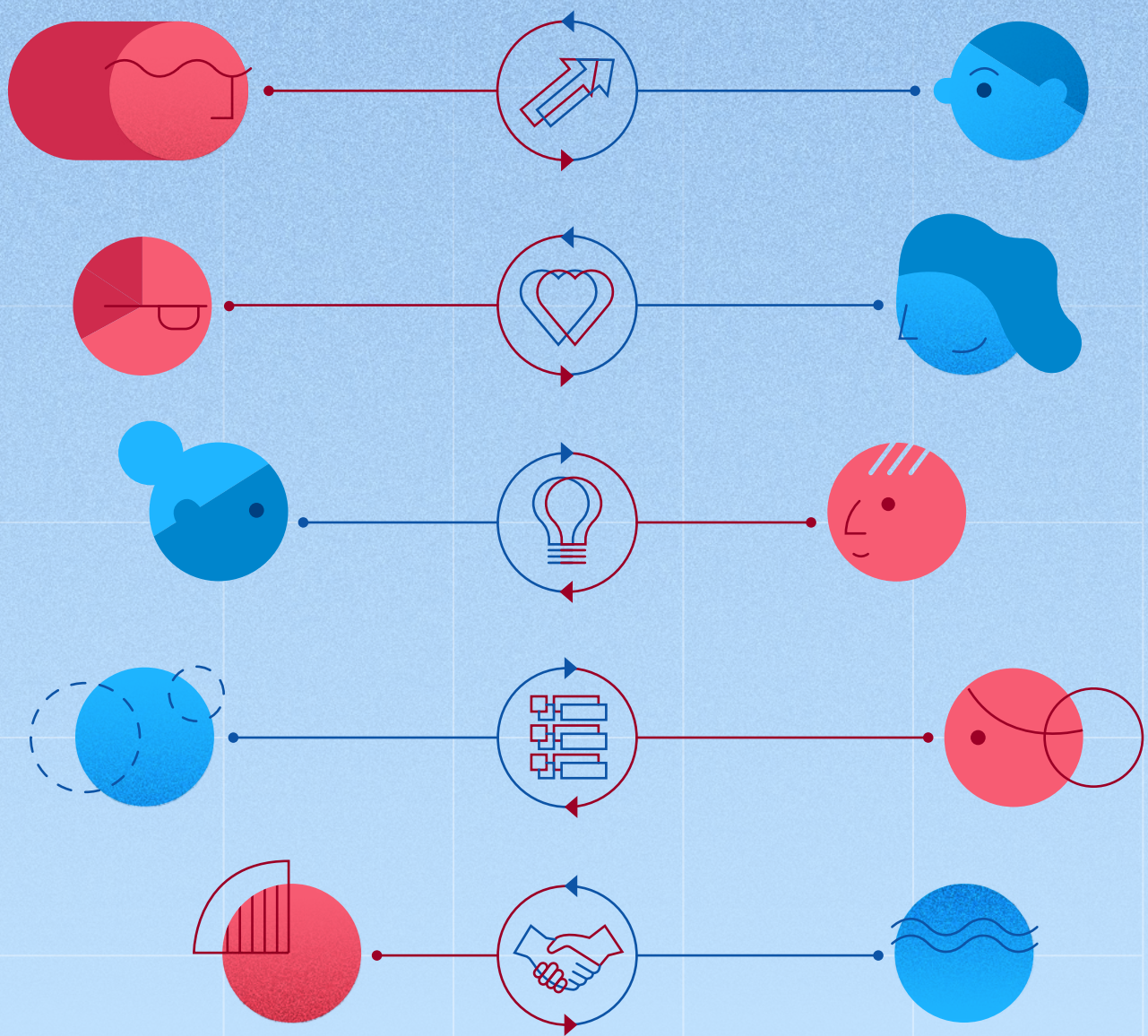


# Überfachliche Kompetenzen in der Schule vermitteln und fördern

Perspektiven von Eltern und Jugendlichen



© Bertelsmann Stiftung, Gütersloh

2025

#### Herausgeber

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256, 33311 Gütersloh  
bertelsmann-stiftung.de

#### Autor:innen

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften  
Dr. Clemens Lechner  
Julian Urban

Bertelsmann Stiftung  
Dr. Chantal Lepper

#### Verantwortlich

Dr. Chantal Lepper  
Project Manager  
Bildung und Next Generation  
chantal.lepper@bertelsmann-stiftung.de

#### Zitationshinweis

Lechner, C., Urban, J. & Lepper, C. (2025): Überfachliche Kompetenzen in der Schule vermitteln und fördern. Perspektiven von Eltern und Jugendlichen. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). Gütersloh.

#### Layout und Datenvisualisierung

Paul Feldkamp

#### Bildnachweis

© Paul Feldkamp

DOI 10.11586/2024173

ID\_2505

# Überfachliche Kompetenzen in der Schule vermitteln und fördern

Perspektiven von Eltern und Jugendlichen

# Inhaltsverzeichnis

<b>Das Wichtigste in Kürze</b>	<b>5</b>
<b>1. Überfachliche Kompetenzen junger Menschen</b>	<b>6</b>
1.1 Leitfragen der Studie	7
1.2 Vorgehen und Methode	7
<b>2. Ergebnisse</b>	<b>10</b>
2.1 Elternperspektive auf überfachliche Kompetenzen	10
2.2 Bildungsgruppenvergleich der Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit von SESK	12
2.3 Perspektive von Jugendlichen auf überfachliche Kompetenzen	13
2.3.1 Jugendliche beurteilen die Wichtigkeit von Kompetenzen	13
2.3.2 Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen von Jugendlichen	15
2.3.3 Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich	17
<b>3. Selbsteinschätzungen von Jugendlichen zu überfachlichen Kompetenzen</b>	<b>20</b>
3.1 Gruppenunterschiede in den Kompetenzeinschätzungen von Jugendlichen	22
3.2 Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich	28
3.3 Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen im Vergleich	29
<b>4. Diskussion</b>	<b>31</b>
4.1 Zentrale Ergebnisse	31
4.2 Einschränkungen dieser Untersuchung und Forschungsimplikationen	32
4.3 Fazit und Ausblick	32
<b>Literatur</b>	<b>34</b>
<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis</b>	<b>36</b>

# Das Wichtigste in Kürze

In einer digital vernetzten, dynamischen Welt, die von technologischen Innovationen, gesellschaftlichen Umbrüchen und globalen Herausforderungen geprägt ist, sind junge Menschen zunehmend gefordert, sich flexibel und verantwortungsbewusst einzubringen. Damit junge Menschen selbstbestimmt handeln, aktiv an der Gesellschaft teilhaben und Lösungen für die Herausforderungen von morgen gestalten können, reicht Fachwissen allein nicht aus. Es bedarf eines breiten Kanons an zukunftsrelevanten Kompetenzen. Die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen spielt in institutionellen Bildungseinrichtungen wie Schulen jedoch häufig eine implizite Rolle. Dabei können schulische Lernumgebungen wichtige Anregungen für die Vermittlung und Förderung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bieten. Denn junge Menschen, die sowohl fachlich als auch überfachlich kompetent sind und über soziale, emotionale und selbstregulative Kompetenzen verfügen, haben gute Voraussetzungen, sich persönlich und beruflich zu entfalten, flexibel mit Veränderungen umzugehen und sich in verschiedenen Lebensbereichen zurechtzufinden. Wie denken Eltern und Jugendliche darüber: Ist es eine Aufgabe der Schule, den Erwerb überfachlicher Kompetenzen bei Jugendlichen zu unterstützen? Die vorliegende Studie präsentiert Befragungsergebnisse zu Perspektiven und Einschätzungen von Eltern und Jugendlichen zur Vermittlung überfachlicher Kompetenzen in der Schule und zur Frage, wie Jugendliche ihre eigenen sozialen, emotionalen und selbstregulativen Kompetenzen einschätzen.

## Die wichtigsten Ergebnisse im Überblick

Eltern und Jugendliche finden die schulische Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen sehr wichtig. Sie verstehen sozio-emotionale Bildung als einen Auftrag von Schule.

- Eltern als auch Jugendliche messen der Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen insbesondere aus den Bereichen Emotionale Belastbarkeit und Selbstmanagement eine hohe Priorität bei.

- Jugendliche finden es wichtig, Teamfähigkeit, Zuverlässigkeit, Selbstvertrauen und den Umgang mit Fehlern in der Schule zu lernen. Der Kompetenzbereich Initiative ist den Jugendlichen im Durchschnitt wichtiger als Eltern.
- Eltern und Jugendliche kommen zu ähnlichen Einschätzungen, wenn es um zentrale ausbildungs- und arbeitsmarktrelevante Kompetenzen, wie Selbstvertrauen und Zuverlässigkeit, geht. Sie teilen die hohe Bedeutung der Vermittlung in Schule.

Jugendliche schätzen ihre überfachlichen Kompetenzen als recht gut bis sehr gut ein. Ungünstigere Selbstkonzepte zeigen sich in den Bereichen Emotionale Belastbarkeit und Initiative.

- Nach Selbsteinschätzung der Jugendlichen sind sie sehr pflichtbewusst und zuverlässig, auch Zeitmanagement und interkulturelle Kompetenz liegen ihnen. Im Vergleich dazu fallen die Selbsteinschätzungen für Stressresistenz, Ausdrucksfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Beharrlichkeit und Grundvertrauen ungünstiger aus.
- Die Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen unterscheiden sich nach soziodemografischen Merkmalen, wie dem akademischen Familienhintergrund, Migrationshintergrund und Geschlecht. Ein Beispiel: Jugendliche aus akademischen Elternhäusern schreiben sich höhere überfachliche Kompetenzen zu als Jugendliche aus nicht-akademischen Elternhäusern. Das zeigt sich vor allem im Bereich Innovativität.

Zwischen der Einschätzung zur Wichtigkeit der schulischen Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen und den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen bestehen Passungsprobleme, die sich am deutlichsten für Stressresistenz, Beharrlichkeit und Selbstvertrauen zeigen.

- Jugendliche halten die schulische Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen wie Stressresistenz, Beharrlichkeit und Selbstvertrauen für sehr wichtig, fühlen sich aber in diesen Bereichen weniger kompetent.



# 1. Überfachliche Kompetenzen junger Menschen

---

Neben fachlichen Kompetenzen spielen überfachliche Kompetenzen eine wichtige Rolle für Erfolg in Bildung, im Beruf und darüber hinaus. Dem Bildungssystem kommt dabei eine zentrale Rolle als Vermittler und Förderer überfachlicher Kompetenzen zu. Soziale, emotionale und selbstregulatorische Kompetenzen (SESK) sind in den vergangenen Jahren verstärkt in den Fokus der Bildungsforschung und Bildungspolitik gerückt. Als wesentlicher Grund hierfür gilt, dass in einer digital vernetzten, sich schnell verändernden Welt neben fachlichen Kompetenzen auch überfachliche Kompetenzen wie SESK zu den zentralen Erfolgsfaktoren für Individuen und Organisationen zählen. Unter SESK verstehen beispielsweise Soto et al. (2022) Fähigkeiten, wie soziale Beziehungen zu pflegen, seine Gefühle anzupassen, sich Ziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen sowie zu lernen und kreativ zu sein. In Abgrenzung zu dem etablierten Big-Five-Modell der Persönlichkeit fokussieren sich SESK darauf, wie gut jemand in der Lage ist, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen, wenn es die Situation erfordert (d. h. Verhaltensrepertoires) – und nicht, wie gerne oder häufig man dieses Verhalten zeigt (d. h. Verhaltenstendenzen). SESK, wie Selbstorganisation und Zeitmanagement, Kommunikationsfähigkeit, Führungskompetenz, Teamfähigkeit, Stressbewältigung und viele mehr, werden aktiv erworben und sind potenziell veränderbar.

Jüngere empirische Studien (z. B. Brandt et al., 2020; Lechner et al., 2019b; für einen Überblick siehe Lechner et al. 2019a, sowie Steponavičius et al., 2023) belegen, dass SESK nicht nur direkt zum Bildungs- und Berufserfolg beitragen, sondern auch den Erwerb fachlicher Kompetenzen befördern können. Entsprechend groß ist die Nachfrage nach SESK auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt (z. B. Klemme & Noack, 2024). Zudem gibt es Hinweise, dass diese Fähigkeiten weniger von der sozialen Herkunft abhängen als kognitive Fähigkeiten – und daher womöglich einen Beitrag zum Ausgleich sozialer Benachteiligung leisten könnten. Vor diesem Hintergrund tragen zum Beispiel Eltern mit schulpflichtigen Kindern verstärkt den Wunsch an

die Politik heran, neben der Vermittlung von Wissen auch die Entwicklung der SESK von Schüler:innen zu fördern. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Ergänzung zur Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ ebenfalls die Relevanz überfachlicher Kompetenzen wie Kreativität und Innovativität oder Kommunikation und Kollaboration hervorgehoben (vgl. KMK, 2021). Eine systematische Erfassung von Kompetenzen im Bildungsmonitoring (z. B. in der Bildungsberichterstattung der Kultusministerkonferenz) erfolgte für überfachliche Kompetenzen wie SESK bislang jedoch nicht – im starken Gegensatz zu fachlichen Kompetenzen.

Zu der Frage, inwieweit die Vermittlung und Förderung von überfachlichen Kompetenzen als Aufgabe von Schule angesehen wird, gibt es bereits erste empirische Hinweise (z. B. Körber-Stiftung, 2023; Vodafone Stiftung, 2023). Lehrkräfte gaben in einer großangelegten Lehrkräftebefragung an, dass Sozial- und Selbstkompetenzen zu den wichtigsten Kompetenzen gehören, die Schule ihrer Meinung nach vermitteln sollte (Deutsches Schulbarometer 2024, Robert Bosch Stiftung, 2024). Auch Eltern sind der Meinung, dass das Erlernen von Fachkompetenzen wie Lesen, Rechnen und Schreiben allein nicht ausreicht. Unklar ist jedoch, für wie wichtig Eltern die Vermittlung unterschiedlicher SESK in der Schule erachten und ob elterliche Einschätzungen beispielsweise in Abhängigkeit des eigenen Bildungshintergrunds variieren. Zu wenig bekannt ist außerdem, welche Perspektive junge Menschen selbst auf überfachliche Kompetenzen haben: Wie schätzen Jugendliche ihre eigenen Fähigkeiten, beispielsweise im Bereich Selbstmanagement, ein? Halten sie es selbst für wichtig, dass SESK in der Schule vermittelt und gefördert werden? Heranwachsende und Erwachsene – insbesondere in ihrer Rolle als Eltern – haben naturgemäß ganz unterschiedliche Blickwinkel, wenn es darum geht, SESK ein- und abzuschätzen. In ihr Urteil fließen Erfahrungswissen, soziale Vergleiche aber auch Wünsche und Erwartungen ein. Der direkte Vergleich der Perspektiven von Eltern und Jugendlichen bietet hierbei Möglichkeiten, sowohl breite Kompetenzbe-

reiche als auch spezifische Kompetenzen des Erlebens und Verhaltens zu betrachten. Über welche Kompetenzen verfügen Jugendliche – aus ihrer eigenen Sicht – bereits, welche Kompetenzen wollen Eltern durch die Schule vermittelt sehen? Wo gibt es Schnittmengen oder Unterschiede?

## 1.1 Leitfragen der Studie

Vor diesem Hintergrund liefert die vorliegende Studie erste empirische Antworten auf einige wichtige, bislang unbeantwortete Fragen zu überfachlichen Kompetenzen und ihrer schulischen Vermittlung aus der Perspektive von Eltern und Jugendlichen. Folgende Leitfragen standen dabei im Mittelpunkt:

1. Für wie wichtig erachten Eltern die schulische Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen? Welche konkreten Kompetenzen sind Eltern dabei wichtiger, welche weniger wichtig?
2. Für wie wichtig erachten Jugendliche die schulische Vermittlung von überfachlichen Kompetenzen? Wo stimmen Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen überein, wo gibt es Unterschiede?
3. Wie schätzen Schüler:innen die eigenen überfachlichen Kompetenzen ein? Welche Kompetenzen geben sie an, bereits gut zu beherrschen, welche weniger?
4. Inwieweit entsprechen die Wichtigkeitseinschätzungen der Eltern und der Jugendlichen den Fähigkeits-einschätzungen der Jugendlichen? Inwiefern haben Schüler:innen überfachliche Kompetenzen bereits entwickelt, deren schulische Vermittlung ihnen und Eltern besonders wichtig ist?

Bei der Beantwortung der Leitfragen werden außerdem Gruppenunterschiede in den Blick genommen, um zu überprüfen, ob soziodemografische Merkmale wie der Bildungshintergrund der Eltern, das Geschlecht oder der Migrationshintergrund für die Einschätzungen zu SESK eine Rolle spielen.

## 1.2 Vorgehen und Methode

Um möglichst belastbare Ergebnisse zu erzielen, wurden zwei umfangreiche Stichproben für beide Gruppen – Eltern und Jugendliche in Deutschland – untersucht. Für die Auswertung der elterlichen Einschätzungen der Wichtigkeit von SESK wurde auf Daten der Studie „Ganztagesangebote 2021“ von der Bertelsmann Stiftung zurückgegriffen. Mit 3.005 Teilnehmenden (Alter 19–71 Jahre,  $M = 40,9$ ,  $SD = 6,4$ , 60 % Frauen) lag eine belastbare und hinreichend repräsentative Datenbasis vor. Zudem wurde eine Stichprobe mit Angaben von Jugendlichen genutzt, die im Rahmen der „Jugendbefragung 2023“ (Bertelsmann Stiftung) im Juni 2023 erhoben wurde. Diese Stichprobe ist ebenfalls repräsentativ und umfasst 1.715 Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren ( $M = 17,19$ ,  $SD = 1,96$ , 49% weiblich). Rund 23 Prozent der Jugendlichen wiesen einen Migrationshintergrund auf. Demnach wurden sie und/oder ihre Eltern im Ausland geboren ( $n = 394$ ). Hingegen gab die Mehrheit der Jugendlichen (etwa 77 %) an, dass sowohl sie als auch ihre Eltern in Deutschland geboren worden sind ( $n = 1.321$ ). Im Rahmen einer standardisierten Online-Befragung schätzten die Jugendlichen anhand eines neu entwickelten Fragebogens zu überfachlichen Kompetenzen ein, wie gut sie unterschiedliche SESK bereits beherrschen.<sup>1</sup> Darüber hinaus gaben die Jugendlichen für 32 überfachliche Kompetenzen an, wie wichtig es ihnen ist, dass diese Kompetenzen in der Schule vermittelt werden. Hervorzuheben ist, dass es sich bei den befragten Eltern und Jugendlichen um zwei unabhängige Stichproben und nicht um Jugendliche und deren Eltern handelt.

Unabhängig davon bietet die Kombination dieser beiden Erhebungen damit ein einzigartiges Erkenntnis-potenzial: In den beiden Datenerhebungen kamen Fragebogen-Items aus der deutschen Version des Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI: Soto et al., 2022; deutsche Version BESSI-G: Lechner et al., 2022) zum Einsatz. Das BESSI wurde als integratives Modell mit dem Anspruch entwickelt, einen möglichst umfassenden Katalog an SESK zu erfassen. BESSI unterscheidet 32 spezifische Kompetenzen aus fünf globalen Kompetenzbereichen: Initiative, Umgänglichkeit, Selbstmanagement, Emotionale Belastbarkeit und Innovativität (vgl. Abbildung 1). Die Vollversion des

1 Um eine repräsentative Stichprobe gewährleisten zu können, wurden insgesamt 104 Hauptschüler:innen mittels eines standardisierten Fragebogens in face-to-face-Interviews anstelle von Online-Befragungen befragt.

Inventars beinhaltet insgesamt 192 Fragen (6 Fragen für jede der 32 spezifischen Kompetenzen).

BESSI wurde sowohl für den englischen als auch deutschen Sprachraum sowie für unterschiedliche Alters- und Bildungsgruppen validiert und zeigt eine gute bis sehr gute Modellpassung. Die Messgenauigkeit auf Kompetenzbereich-Ebene ist gut, auf Kompetenz-Ebene sehr gut bis hervorragend. In der Literatur wiederholt dokumentierte Zusammenhänge von SESK mit bildungsrelevanten Kriterien wie Schulnoten (vgl. Mammadov, 2021; Poropat, 2009) konnten repliziert werden. Nimmt man die inhaltliche Vielfalt und die sehr guten Messeigenschaften zusammen, hat das BESSI großes Potenzial, sich als neuer Standard für die Messung von SESK zu etablieren. Aktuell werden für unterschiedliche Anwendungsbereiche kürzere Versionen entwickelt. Selbst mit nur einer bzw. zwei Fragen pro Facette und damit insgesamt 32 bzw. 64 Fragebo-

genitems lässt sich ein deutlich differenzierteres Bild gewinnen, als dies mit bislang verfügbaren Inventaren zur Erfassung von SESK möglich war.

Um die unterschiedlichen Stichproben bzw. die Antworten von Eltern und Jugendlichen vergleichbar zu machen, wurden kleinere Anpassungen vorgenommen. Während in der Elternstichprobe eine Kurzversion des BESSI mit 64 Fragebogenitems (2 Fragen pro Kompetenz) verwendet wurde, beantworteten die Jugendlichen sowohl für die Wichtigkeits- als auch die Fähigkeitsselbsteinschätzungen eine Kurzversion mit 32 Fragebogenitems (1 Frage pro Kompetenz). Für die Vergleiche zwischen Eltern und Jugendlichen wurden folglich auch nur die sich überschneidenden 32 Fragebogenitems genutzt.

Für die Elternstichprobe wurde in einem ersten Schritt ein Skalenscore aus den zwei, jeweils zusammenge-

Abbildung 1 **Deutsche Fassung des Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI-G)**

Rahmenmodell mit Zuordnung von 32 fein abgestuften Kompetenzen zu 5 großen Kompetenzbereichen. In der Langfassung (mit 192 Fragebogenitems) enthält jede der 32 Kompetenzen sechs Einzelfragen.





hörenden Fragen jeder der 32 Kompetenzen gebildet. Sollte die Antwort einer Person nur für ein Fragebogenitem pro Kompetenz verfügbar sein, so wurde dieser Wert anstelle des Mittelwertes verwendet. Die Verwendung unvollständiger Datenpunkte zur Mittelwertermittlung ist in der Literatur auch als „prorated scale scores“ bekannt und ist methodisch, aufgrund der Zufälligkeit der fehlenden Werte, vertretbar. So wurde für die Jugendlichenstichprobe auch der Wert auf dem jeweiligen Fragebogenitem als Mittelwert für die Kompetenz herangezogen. In einem zweiten Schritt konnten aus den gebildeten Skalenscores entsprechende Mittelwerte für die 32 Kompetenzen gebildet werden. Dasselbe Vorgehen wurde auch für die Berechnung der breiten Kompetenzbereiche, den Domänen gewählt. Entsprechend der Zuordnung der Kompetenzen zu den Kompetenzbereichen (vgl. Abbildung 1) flossen die zugehörigen Fragebogenitems, respektive Kompetenzen in die Mittelwertbildung ein.

Aufgrund der unterschiedlichen Anzahl an Antwortkategorien in den Befragungen, liegen die Mittelwerte der Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jugendlichen in einem Wertebereich von 1 bis 5 (1 = überhaupt nicht gut; 5 = extrem gut). Bei den Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen gab es hingegen 6 Antwortoptionen (1 = extrem unwichtig; 6 = extrem wichtig). Da somit ein direkter Vergleich der Werte für die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen und für die Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen nicht möglich ist, wurden die Werte für den Vergleich in den Kapiteln „2.3.3 Wichtigkeitsein-

schätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich“ und „3.2 Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich“ in eine gemeinsame Skalierung von 0–100 mathematisch umgeformt, auch als POMP-Transformation bekannt („Percentage of Maximum Possible“; siehe Cohen et al., 1999). Ein hypothetischer Mittelwert von 4 zur Wichtigkeit der SESK entspricht in der neuen Maßeinheit einem Wert von 60. Ein Mittelwert von 4 bei den Fähigkeitsselbsteinschätzungen würde dann einem Wert von 75 entsprechen. Diese Werte sind im Sinne einer prozentualen Zustimmung oder Wichtigkeit interpretierbar.

## 2. Ergebnisse

### 2.1 Elternperspektive auf überfachliche Kompetenzen

Eltern beantworteten die Frage, wie wichtig es ihnen ist, dass ihr Kind die jeweilige Kompetenz in der Schule erlernen kann. Gefragt wurde also nach Entwicklungszielen für die Kinder, die zu erreichen speziell die Schule helfen soll. Bei der Betrachtung der Kompetenzbereichswerte zeigte sich im direkten Vergleich ein sehr homogenes Bild (vgl. Abbildung 2). Zumindest auf der hohen Aggregationsebene der fünf globalen Kompetenzbereiche – in denen jeweils 5 bis 10 spezifische Kompetenzen zusammengefasst sind – finden sich auf den ersten Blick nur wenige Unterschiede in der Wichtigkeit, die Eltern den verschiedenen Kompetenzbereichen als Entwicklungsziele beimessen. Beispielsweise haben Emotionale Belastbarkeit, Selbstmanagement und Umgänglichkeit einen nahezu identischen Mittelwert ( $M = 4,8$  bzw.  $M = 4,7$ ). Lediglich der Kompetenzbereich Initiative mit Fragen zu Führungskompetenz, Durchsetzungsvermögen, Tatendrang, Kontaktfreudigkeit und Ausdrucksfähigkeit, erscheint Eltern etwas weniger wichtig. Insgesamt erachten Eltern damit die SESK grundsätzlich als wichtig. Eine hohe Aggregationsebene verdeckt jedoch womöglich Unterschiede im Detail. Aktuelle Arbeiten

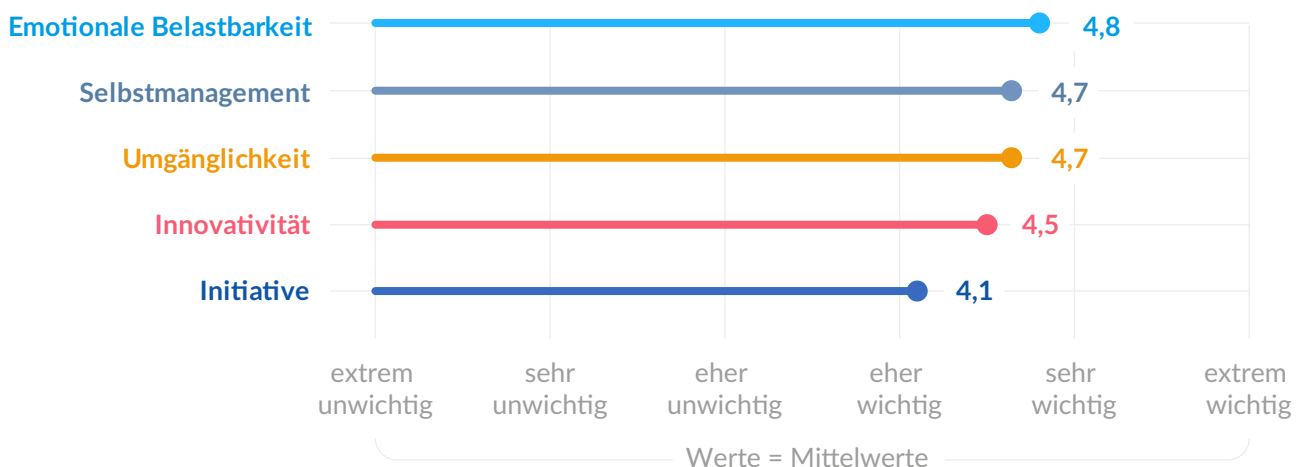
aus der Persönlichkeitsforschung empfehlen daher, sich auf die Auswertung von Kompetenzen oder sogar von Einzel-Fragebogenitems zu fokussieren (Seeboth & Möttus, 2018; Stewart et al., 2021), um mögliche Treiber oder Barrieren zu identifizieren. In der Tat war ein Anlass für die Entwicklung von BESSI, überfachliche Kompetenzen auf einer detaillierten Kompetenzebene abbilden zu können. Sehen wir uns also die Einschätzung der Eltern für die 32 Kompetenzen des BESSI an.

Eltern schreiben den fünf breiten Kompetenzbereichen eine ähnlich hohe Wichtigkeit zu, was jedoch nicht automatisch bedeutet, dass auf allen spezifischen Kompetenzen ähnlich starke Ausprägungen vorliegen.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Kompetenzen entsprechend ihren zugehörigen Domänen bzw. Kompetenzbereichen gruppiert und die Mittelwerte absteigend sortiert. In Abbildung 3 werden die 32 Kompetenzen summarisch dargestellt. Im Gegensatz zur Auswertung auf Ebene der Kompetenzbereiche zeigte sich hier erwartungsgemäß eine deutlich heterogenere Verteilung. Die höchsten Werte wiesen Selbstvertrauen, Optimismus, Zuverlässigkeit und Integrität auf ( $M \geq 5,0$ ).

Abbildung 2 **Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Elternsicht**

Instruktion: „Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 3.005, Alter 19-71 Jahre. Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

Dies entspricht einer Einschätzung als „sehr wichtig“. Um circa einen Punkt niedrigere Werte ( $\triangle$  „eher wichtig“) ließen sich für die Facetten Führungskompetenz, künstlerische Fähigkeit und Zielstrebigkeit ermitteln.

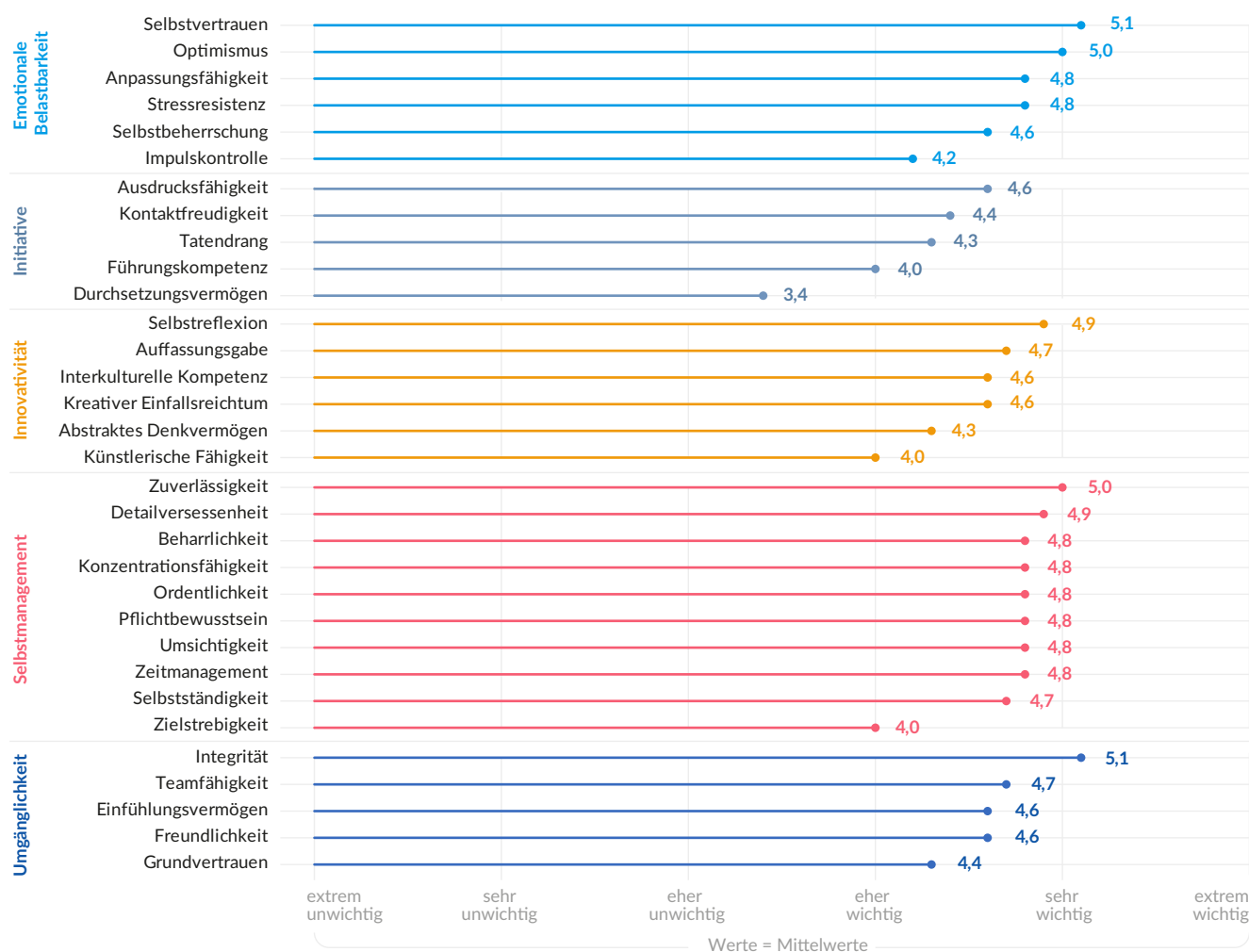
**Selbstmanagement-Kompetenzen stehen bei Eltern hoch im Kurs: Neun der zehn Kompetenzen, die zentrale schulrelevante Fähigkeiten abbilden, wurden als sehr wichtig eingestuft.**

Im Bereich des Selbstmanagements, das zentrale schulrelevante Fähigkeiten aus dem Gewissenhaftigkeits-Spektrum bündelt, werden von den Eltern neun der zehn Teilfähigkeiten als ähnlich bedeutsam eingestuft. Lediglich der Teilfähigkeit Zielstrebigkeit (gemessen mit den Fragebogenitems „Hart arbeiten, um Erfolg zu haben“ und „Hohe Ansprüche an sich selbst haben“) schreiben Eltern eine deutlich geringere Wichtigkeit zu.

Einen zweiten Schwerpunkt, mit ebenfalls substantiell hohen Zustimmungswerten und etwas mehr Streuung, stellt der Bereich der Emotionalen Belastbarkeit dar. Insbesondere die Kompetenzen Selbstvertrauen und Optimismus, aber auch Anpassungsfähigkeit und Stressresistenz werden von den Eltern als sehr wichtig erachtet. In den drei verbleibenden Bereichen, Initiative, Innovativität und Umgänglichkeit gibt es deutlich größere Unterschiede in den Mittelwerten der Einzelfähigkeiten. Hier finden sich auch die drei bereits oben genannten Kompetenzen vom unteren Wertespektrum. Mit Mittelwerten von 4,0 werden sie noch als „eher wichtig“ betrachtet, liegen aber bis zu einem Punkt, das heißt etwa eine Standardabweichung, sowohl unter dem Gros der Kompetenzen ihres angestammten als auch unter dem der anderen Kompetenzbereiche. Mit Abstand am wenigsten wichtig beurteilen Eltern die Kompetenz Durchsetzungsvermögen aus dem Bereich

Abbildung 3 **Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Elternsicht**

Instruktion: „Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 3.005, Alter 19-71 Jahre. Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

Initiative. Die Bewertung der beiden Fragebogenitems „In Diskussionen die Oberhand behalten“ und „Andere überzeugen, ihre Meinung zu ändern“ lag gemittelt bei nur 3,4 Punkten, was in der Tendenz bereits einer verbalen Einstufung als „eher unwichtig“ entspricht.

## 2.2 Bildungsgruppenvergleich der Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit von SESK

Eltern von Kindern in unterschiedlichen Altersgruppen setzen unterschiedliche Schwerpunkte bei der Wichtigkeit von SESK im schulischen Umfeld. Aber auch die eigene Schulbiografie, die in unterschiedliche Schul- und Berufsabschlüsse mündete, und die daraus resultierende Lebenslage als Erwachsener, beeinflusst womöglich Schwerpunktsetzungen bei der Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener SESK für die eigenen Kinder. Empirische Hinweise, dass Eltern in Abhängigkeit von ihrem Bildungsniveau bzw. ihrer sozio-ökonomischen Lage unterschiedliche Erziehungsziele (wie auch -stile) verfolgen, sind zahlreich (z. B. Choi, 2012; Panyr, 2006; Stein, 2012). Daher ist zu vermuten, dass sich auch in der hier untersuchten Elternstichprobe eine soziale Schichtung in der Beurteilung der Wichtigkeit der schulischen Vermittlung von SESK finden lässt. Für einen ersten Vergleich wurden daher die Angaben der Eltern hinsichtlich ihres eigenen höchsten Bildungsabschlusses gruppiert. Schulabschlüsse, die tendenziell zu einem Ausbildungsberuf führen (Hauptschule/Realschule) wurden zu der Gruppe „nicht-akademisch“ zusammengefasst. Weitergehende Abschlüsse, wie z. B. das Abitur sowie Fachhochschul- und Universitätsabschlüsse, wurden in der Gruppe „akademisch“ gebündelt. Für die vergleichende Betrachtung wurden die Mittelwertunterschiede zwischen beiden Gruppen in der Beurteilung der Wichtigkeit der schulischen Vermittlung aller 32 Kompetenzen ausgewertet. Um dabei eine Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsstudien zu ermöglichen, wurde Cohens  $d$  als Effektstärkemaß gewählt. Cohens  $d$  beschreibt, wie stark sich zwei Mittelwerte – unter Berücksichtigung ihrer Streuung – unterscheiden und ermöglicht damit auch eine Einschätzung der praktischen Relevanz. Folgt man einer groben Einteilung nach Cohen (1988), so können Werte ab  $|0,2|$  als kleiner, ab  $|0,5|$  als mittlerer und ab  $|0,8|$  als großer Effekt interpretiert werden.

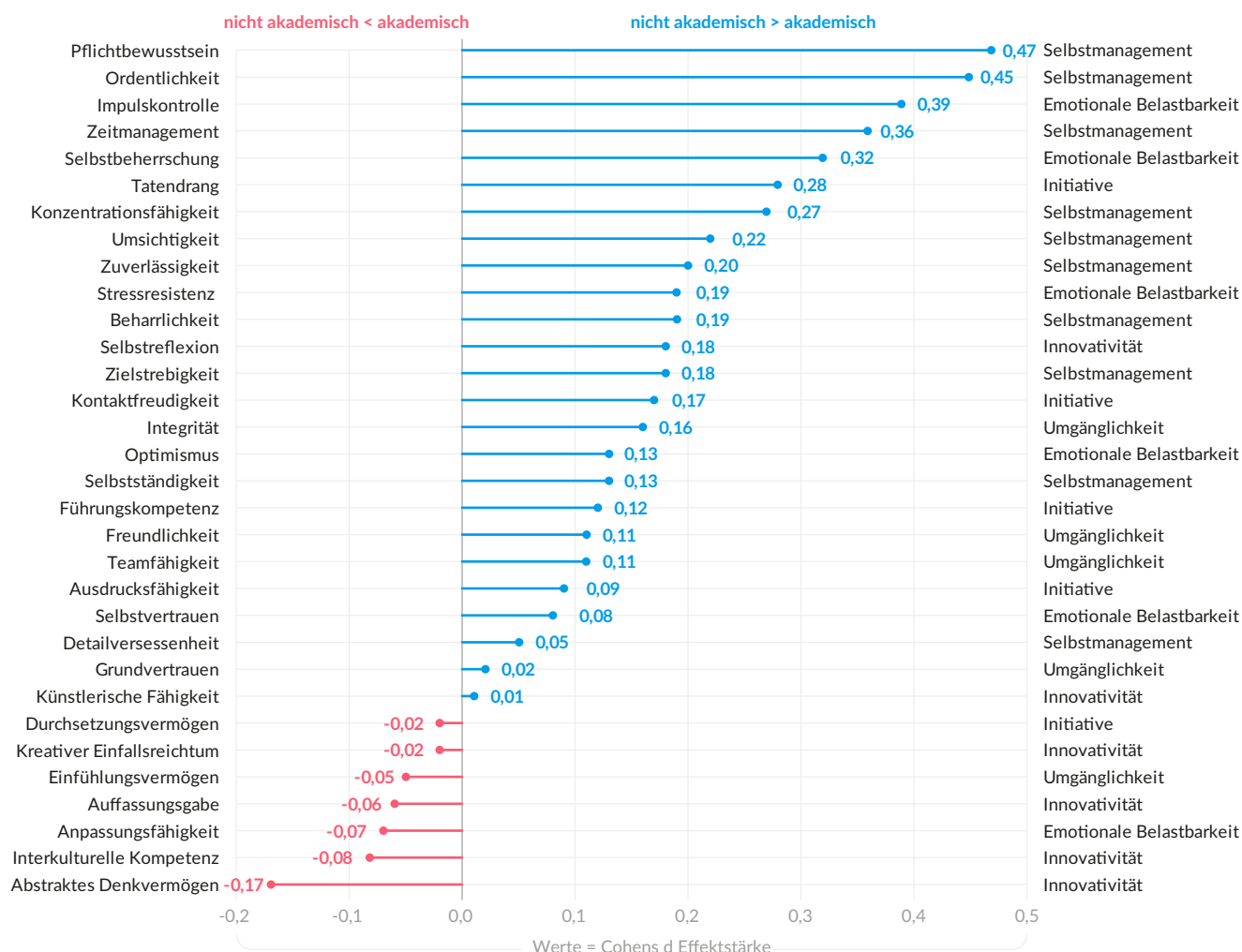
In Abbildung 4 sind die Unterschiede in der Beurteilung der Wichtigkeit der 32 Kompetenzen zwischen Eltern mit akademischen und nicht-akademischen Bildungsabschlüssen nach absteigender Größe aufgeführt. 25 Kompetenzen weisen rechnerisch „positive“ Werte auf. Diese SESK werden von Eltern mit nicht-akademischen Bildungsabschlüssen für wichtiger erachtet. Dagegen weisen 7 Kompetenzen „negative“ Werte auf, werden also von Eltern mit akademischen Bildungsabschlüssen für wichtiger erachtet. Ausgehend von der o.g. Einteilung sind Werte von ca. 0,2 und größer von Bedeutung. Nach dieser Lesart schätzt die nicht-akademische Gruppe von Eltern neun Kompetenzen bedeutsamer für die schulische Vermittlung ein als die akademische Gruppe. Davon stammen allein sechs aus dem Kompetenzbereich Selbstmanagement: Zuverlässigkeit, Umsichtigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Zeitmanagement, Ordentlichkeit und Pflichtbewusstsein. An der Spitze findet sich mit Cohens  $d = 0,47$  die Kompetenz Pflichtbewusstsein. Für Eltern der nicht-akademischen Gruppe ist diese Kompetenz damit um ca. eine halbe Wert-Kategorie wichtiger und liegt damit fast genau auf der Kategorie „sehr wichtig“. Am anderen Ende der Rangreihe zeigt sich lediglich bei einer Kompetenz ein nennenswerter Unterschied nach Bildungsniveau: Eltern der akademischen Gruppe schätzen die Kompetenz „Abstraktes Denkvermögen“ substantiell wichtiger ein als Eltern der nicht-akademischen Gruppe (Cohens  $d = -0,17$ ).

**Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss schätzten die Wichtigkeit der schulischen Vermittlung für die meisten Kompetenzen höher ein als Eltern mit akademischem Bildungsabschluss. Größere Unterschiede waren dabei vor allem für Selbstmanagement-Kompetenzen zu finden.**

Insgesamt entsprechen die in Abbildung 4 gezeigten Unterschiede den Erwartungen, die sich aus Theorien und früheren empirischen Befunden zur sozialen Schichtung von Erziehungszielen und -stilen ergeben (z. B. Choi, 2012; Panyr, 2006; Stein, 2012). Die hier präsentierten Ergebnisse zeigen zudem, dass solche Unterschiede auch in Bezug auf – in früherer Forschung selten explizit berücksichtigte – Vorstellungen der Eltern hinsichtlich der Wichtigkeit schulischer Vermittlung verschiedener SESK für ihre Kinder bestehen. Mit dem hinter BESSI stehenden Fähigkeits-Modell (Soto et al., 2022) lassen sich solche Unterschiede mit einem hohen Auflösungsgrad darstellen.

Abbildung 4 **Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Elternsicht nach Bildungsniveau**

Instruktion: „Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 2.990, Alter 19-71 Jahre, akademisch = 1371, nicht-akademisch = 1619.  
 Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

| BertelsmannStiftung

## 2.3 Perspektive von Jugendlichen auf überfachliche Kompetenzen

Im folgenden Abschnitt stehen die Wichtigkeitseinschätzungen von Jugendlichen im Vordergrund. Welche überfachlichen Kompetenzen sehen sie für die schulische Vermittlung als relevant an und welche weniger? Finden Jugendliche, dass SESK ein Entwicklungsziel schulischer Bildung sein sollte? Überprüft wurde auch, ob sich die Einschätzungen der Jugendlichen nach elterlichem Bildungshintergrund, Geschlecht oder Migrationshintergrund unterscheiden. Außerdem wurden die Wichtigkeitseinschätzungen von Jugendlichen und Eltern verglichen, um mögliche Überschneidungen bzw. Diskrepanzen feststellen zu können.

### 2.3.1 Jugendliche beurteilen die Wichtigkeit von Kompetenzen

Auf Ebene der fünf breiten Kompetenzbereiche zeigt sich, dass die Jugendlichen die schulische Vermittlung von SESK allgemein als „sehr wichtig“ einstufen. Dies wird anhand der Zuweisung von recht hohen Punktwerten für alle fünf Kompetenzbereiche (Emotionale Belastbarkeit, Initiative, Innovativität, Selbstmanagement und Umgänglichkeit) von  $\geq 4,5$  ersichtlich (vgl. Abbildung 5). Der Kompetenzbereich Selbstmanagement erzielt dabei die höchsten Wichtigkeitseinschätzungen (z. B. „Entscheidungen selbstständig treffen“). Der Kompetenzbereich Initiative (z. B. „eine Gruppe führen können“) weist im direkten Vergleich die geringsten Werte in der Wichtigkeitseinschätzung auf, auch wenn die Jugendlichen diesen Bereich durchschnittlich als „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“



einschätzen. Wo genau Abstufungen und Tendenzen in der Wichtigkeit von SESK in der schulischen Vermittlung aus der Sicht der Jugendlichen liegen, wird erst anhand der Ergebnisse zu den 32 Einzelkompetenzen besser ersichtlich.

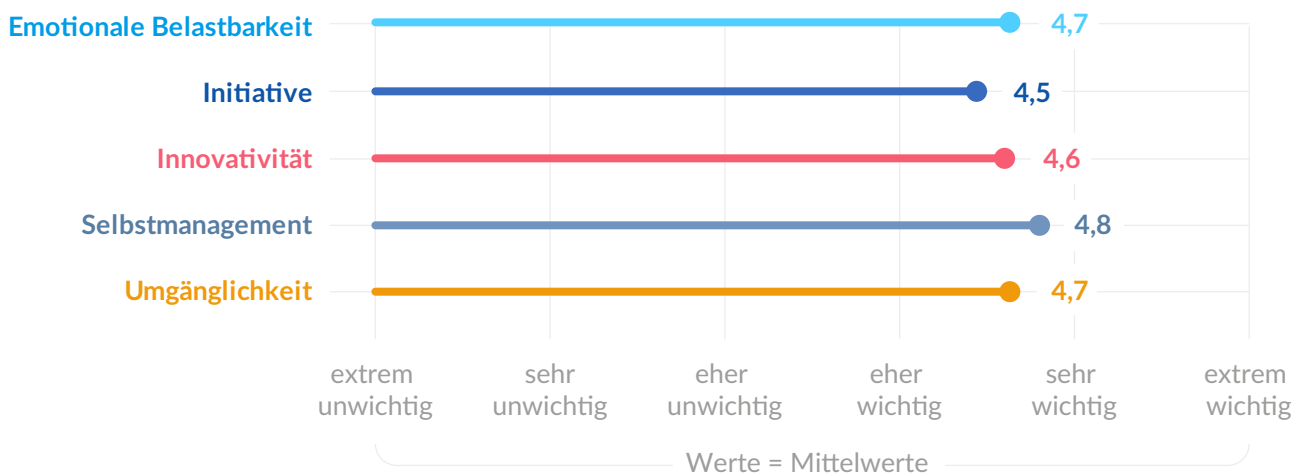
Die Betrachtung der Einzelkompetenzen zeigt, dass die Jugendlichen nahezu alle 32 SESK als „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“ bewerten und sie somit als relevant für die schulische Vermittlung ansehen. Dabei erhalten Zuverlässigkeit, Integrität, Selbstvertrauen und Teamfähigkeit die höchsten Zustimmungswerte (mit je 4,9 Punkten). Demnach wollen Jugendliche in der Schule lernen, Zusagen und Verpflichtungen einzuhalten und Verantwortung zu übernehmen, wenn sie einen Fehler gemacht haben. Sie möchten herausfinden, wo ihre eigenen Stärken liegen und üben, wie sie erfolgreich mit anderen im Team zusammenarbeiten können. Damit sind unterschiedliche Kompetenzen aus den Bereichen Umgänglichkeit, Emotionale Belastbarkeit und Selbstmanagement vertreten (vgl. Abbildung 6). Für die Vermittlung von künstlerischer Fähigkeit (Begeisterung für Kunst, Musik oder Literatur) zeigt sich mit einem Punktunterschied von 1,0 Punkten (entspricht etwa einer Standardabweichung), dass die Jugendlichen diese Kompetenz im Vergleich als weniger wichtig einstufen.

Jugendliche wünschen sich in der Schule ein breites Spektrum an sozialen, emotionalen und selbstregulativen Kompetenzen vermittelt zu bekommen. Am wichtigsten sind ihnen dabei Selbstmanagement-Kompetenzen.

Bei einer stärkeren Fokussierung auf einzelne Kompetenzbereiche lassen sich noch detailliertere Aussagen treffen: Im Kompetenzbereich Emotionale Belastbarkeit ist es für Jugendliche am wichtigsten, in der Schule zu lernen, wo ihre eigenen Stärken liegen (Selbstvertrauen) und wie sie mit Stress umgehen können (Stressresistenz). Im Bereich Initiative sind ihnen Tatendrang und Kontaktfreudigkeit am wichtigsten, also zu lernen, wie sie sich auffaffen, Dinge anzugehen und offen auf Leute zuzugehen. Die Jugendlichen wollen in der Schule auch lernen, komplexe Informationen zu verstehen (Auffassungsgabe, Bereich Innovativität). Im Kompetenzbereich Selbstmanagement gibt es gleich eine ganze Reihe an Kompetenzen, die von den Jugendlichen als wichtig bzw. sehr wichtig erachtet werden. Um nur einige der Kompetenzen mit hohen Punktzahlen hervorzuheben, können Zuverlässigkeit und Selbstständigkeit genannt werden. Jugendliche wollen lernen, zuverlässig zu sein und eigenständig Entscheidungen treffen zu können. Im Bereich Umgänglichkeit stehen für die Jugendlichen Integrität (d.h. Umgang mit Fehlern) und Teamfähigkeit als die wichtigsten Kompetenzen im Vordergrund.

Abbildung 5 **Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen**

Instruktion: „Wähle die Antwort, die am besten beschreibt, wie wichtig es für Dich ist, diese Dinge in der Schule zu lernen.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.715, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

Jugendliche wollen in der Schule lernen, wo ihre eigenen Stärken liegen und wie sie sich Zuverlässigkeit, Integrität und Teamfähigkeit aneignen können.

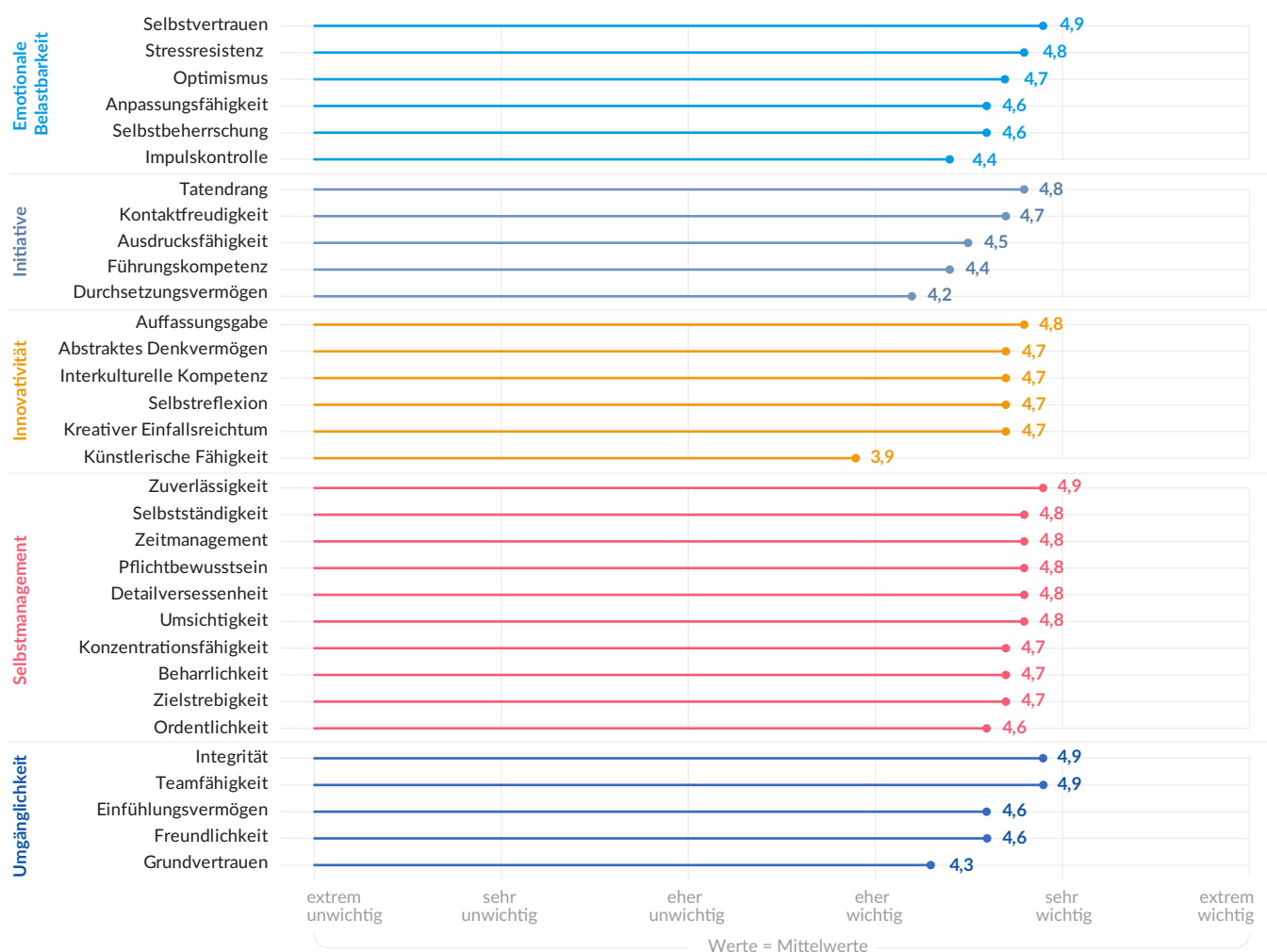
### 2.3.2 Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen von Jugendlichen

Für die Analyse möglicher Unterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen der Jugendlichen wurden Gruppenvergleiche nach Bildungshintergrund der Eltern, Geschlecht und Migrationshintergrund durchgeführt. Während für Geschlecht (männlich und weiblich)<sup>2</sup> und Migrationshintergrund (Geburtsland Eltern und/oder Jugendliche im Ausland) bereits zwei Gruppen vor-

lagen, musste der Bildungshintergrund der Eltern zunächst gruppiert werden. Dabei wurden Jugendliche, von denen mindestens ein Elternteil ein Studium abgeschlossen hatte, der Gruppe „akademisch“ zugeordnet. Jugendliche, von denen kein Elternteil studiert hatte, wurden der Gruppe „nicht akademisch“ zugeordnet. Die Eltern dieser Jugendlichen hatten (k)einen Schulabschluss, eine abgeschlossene Lehre oder einen Meister als höchsten Bildungsabschluss. Es wurden sowohl die 5 Kompetenzbereiche als auch die 32 Kompetenzen verglichen. Um sich in der Ergebnisauswertung auf Effekte zu fokussieren, die als inhaltlich bedeutsam interpretiert werden können, werden Unterschiede nur dann berichtet, wenn sie den kritischen Wert von Cohens  $d \geq |0,2|$  erzielen und damit mindestens eine kleine Effektstärke aufweisen.

Abbildung 6 Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht der Jugendlichen

Instruktion: „Wähle die Antwort, die am besten beschreibt, wie wichtig es für Dich ist, diese Dinge in der Schule zu lernen.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.715, Alter 14-20 Jahre.  
Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

| BertelsmannStiftung

- 2 Berücksichtigt wurden in den Analysen nur Jugendliche, die eines der binären Geschlechter angaben. Jugendliche der Gruppe „divers“ konnten aufgrund zu kleiner Fallzahlen (n = 18) nicht berücksichtigt werden.

**Bildungsgruppen Eltern:** Vergleicht man die Wichtigkeitseinschätzungen der Jugendlichen nach akademischem Elternhaus, so lassen sich auf Ebene der Kompetenzbereiche keine signifikanten Unterschiede beobachten (vgl. Tabelle 1, S. 18-19). Bei den Einzelkompetenzen zeigt sich nur ein einziger statistisch signifikanter Effekt für die Kompetenz „Ordentlichkeit“ (vgl. Tabelle 2, S. 18-19). Jugendliche aus nicht-akademischen Elternhäusern schätzen die schulische Vermittlung von „Ordentlichkeit“ im Vergleich zu Jugendlichen aus akademischen Elternhäusern tendenziell als wichtiger ein, allerdings ist die Effektstärke eher gering (Cohens  $d = 0,15$ ). So lässt sich insgesamt festhalten, dass die Mehrheit der Jugendlichen die Vermittlung von SESK in der Schule als relevant einstuft und die Jugendlichen dabei zu ähnlichen Einschätzungen weitestgehend unabhängig von ihrem Elternhaus kommen.

**Geschlecht:** In der Gegenüberstellung der Wichtigkeitseinschätzungen von Jungen und Mädchen ergeben sich hingegen einige statistisch bedeutsame Unterschiede. Für die Kompetenzbereiche zeigt sich, dass Mädchen sich stärker als Jungen die Vermittlung von Innovativität und Umgänglichkeit in der Schule wünschen (vgl. Tabelle 1, S. 18-19). Mit Blick auf die Einzelkompetenzen geben Mädchen für neun von den insgesamt 32 SESK eine höhere Wichtigkeit für die schulische Vermittlung an als Jungen (vgl. Tabelle 2, S. 18-19). Die größten Unterschiede bestehen in den

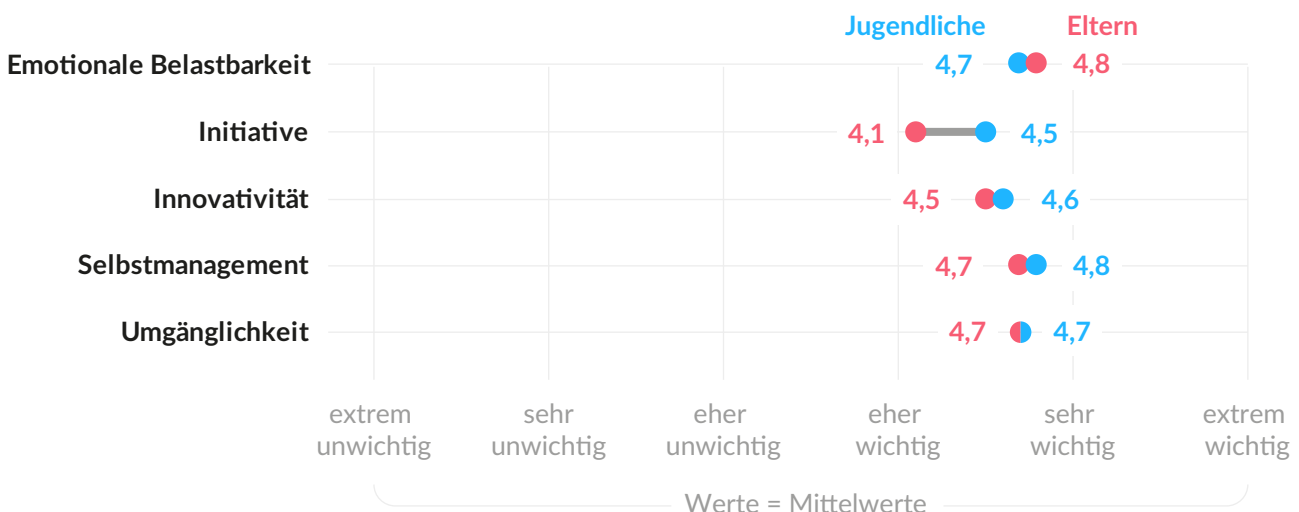
Einschätzungen zur Ausdrucksfähigkeit und interkulturellen Kompetenz, aber auch in der eingeschätzten Wichtigkeit von Einfühlungsvermögen und Integrität gibt es Differenzen. Mädchen messen diesen Kompetenzen eine höhere Relevanz für die schulische Vermittlung bei. In der Gesamtschau lässt sich dennoch festhalten, dass sich für die Mehrheit der 32 Kompetenzen große Überschneidungen in den Ratings von Mädchen und Jungen finden lassen und die gefundenen Unterschiede eher klein sind.

Jugendliche schätzen die Wichtigkeit der schulischen Vermittlung von SESK weitgehend ähnlich ein – unabhängig vom Bildungshintergrund der Eltern oder Migrationshintergrund. Lediglich zwischen Mädchen und Jungen gibt es kleinere Unterschiede.

**Migrationshintergrund:** Die Ergebnisse zum Gruppenvergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verdeutlichen, dass auf der Ebene der Kompetenzbereiche keine statistisch signifikanten Unterschiede vorliegen (vgl. Tabelle 1, S. 18-19). Für die 32 Einzelkompetenzen ergeben sich vereinzelt Abweichungen, allerdings liegen die Effektstärken unter Cohens  $d = 0,20$  (vgl. Tabelle 2, S. 18-19). Demnach schätzen Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche mit Migrationshintergrund die schulische Vermittlung von SESK recht ähnlich ein.

Abbildung 7 Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche: Eltern und Jugendliche im Vergleich

Instruktion Eltern: „Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann.“  
Instruktion Jugendliche: „Wähle die Antwort, die am besten beschreibt, wie wichtig es für Dich ist, diese Dinge in der Schule zu lernen.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 3.005, Alter 19-71 Jahre. Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).  
Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1715, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

### 2.3.3 Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich

Vergleicht man die Einschätzungen von Eltern und Jugendlichen zur Wichtigkeit der Vermittlung von SESK in der Schule, so überschneiden sich die Antworten auf Ebene der Kompetenzbereiche überwiegend. Die vier Kompetenzbereiche Emotionale Belastbarkeit, Innovativität, Selbstmanagement und Umgänglichkeit liegen bei Eltern und Jugendlichen nah beieinander und weisen nur minimale Punktunterschiede auf (vgl. Abbildung 7). Allerdings ergibt sich eine Abweichung im Kompetenzbereich Initiative. Demnach ist die Vermittlung von Kompetenzen, die dem Bereich Initiative zugeordnet werden, Jugendlichen tendenziell wichtiger als Eltern.

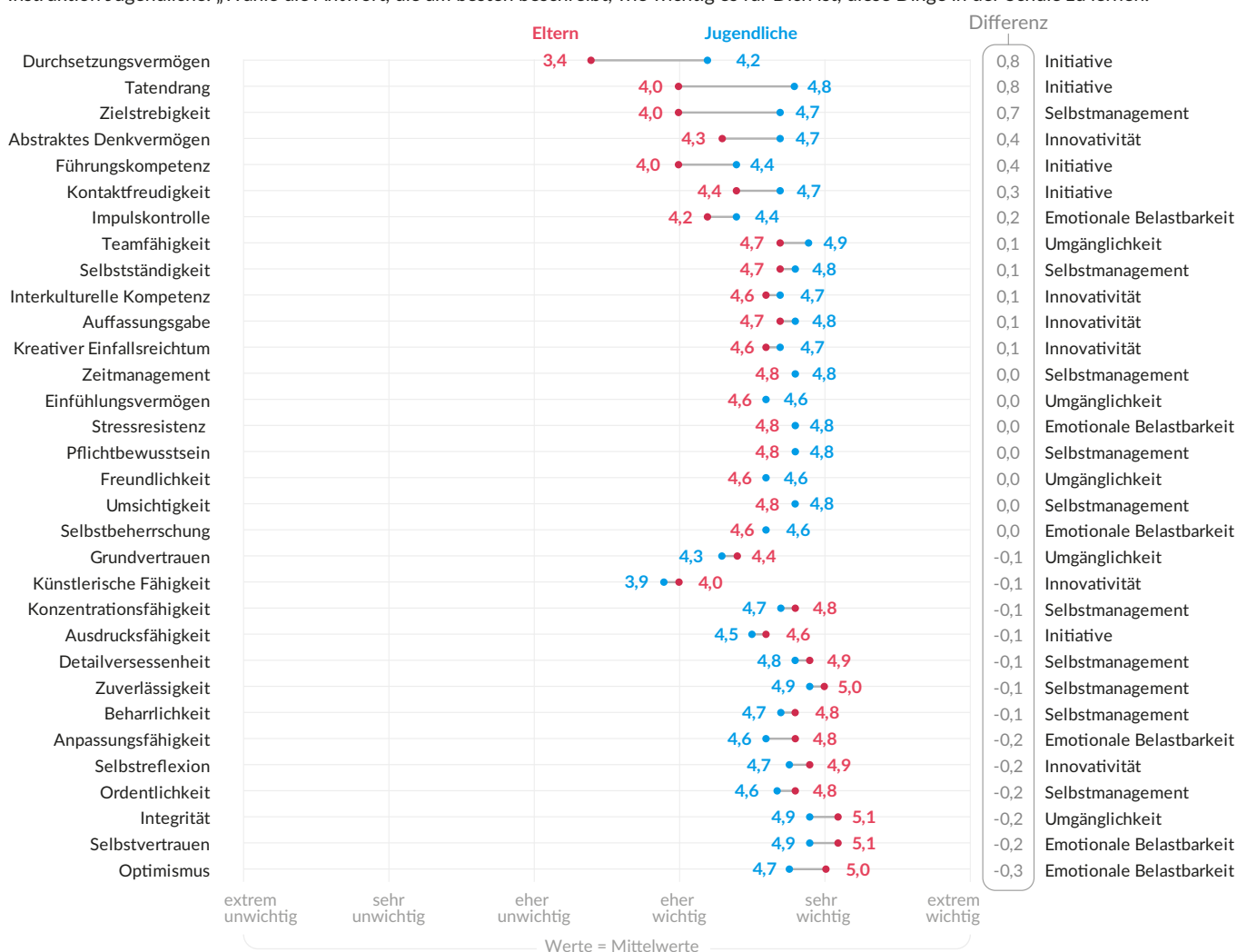
Auch in Bezug auf die Einzelkompetenzen lassen sich überwiegend Übereinstimmungen zwischen den Ra-

tings der Jugendlichen und der Eltern zur Wichtigkeit der Vermittlung von SESK in Schule erkennen: Sowohl Jugendliche als auch Eltern wünschen sich, dass Schule Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Selbstvertrauen und Integrität vermittelt und erlernt werden können (vgl. Abbildung 8). Eltern und Jugendliche teilen den Standpunkt, dass Teamfähigkeit „sehr wichtig“ für die schulische Vermittlung ist. Darüber hinaus zeigen sich aber auch Unterschiede in einzelnen Kompetenzen wie Durchsetzungsvermögen, Tatendrang und Zielstrebigkeit. Jugendlichen ist die schulische Vermittlung dieser drei genannten Kompetenzen wichtiger als Eltern.

Eltern und Jugendliche haben ähnliche Einschätzungen bei zentralen ausbildungs- und arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen, wie zum Beispiel Selbstvertrauen und Zuverlässigkeit.

Abbildung 8 Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich

Instruktion Eltern: „Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann.“  
Instruktion Jugendliche: „Wähle die Antwort, die am besten beschreibt, wie wichtig es für Dich ist, diese Dinge in der Schule zu lernen.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 3.005, Alter 19-71 Jahre. Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).  
Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1715, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

Tabelle 1 Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen (Mittelwerte)

Kompetenzbereich	Elternhaus				Geschlecht	
	Akademisch	Nicht-akademisch	Signifikanz	Cohens d	Jungen	Mädchen
Emotionale Belastbarkeit	4,64	4,66	n.s.	-0,03	4,62	4,70
Initiative	4,50	4,51	n.s.	-0,01	4,46	4,55
Innovativität	4,58	4,58	n.s.	0,00	4,51	4,66
Umgänglichkeit	4,60	4,67	n.s.	-0,08	4,58	4,72
Selbstmanagement	4,72	4,78	n.s.	-0,07	4,71	4,80

Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.715, Alter 14-20 Jahre, 40 % akademisch, 49 % weiblich, 23 % Migrationshintergrund. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022). \* statistisch signifikant,  $p \leq .05$ , n.s. = nicht signifikant.

Tabelle 2 Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen (Mittelwerte)

Kompetenz	Elternhaus				Geschlecht	
	Akademisch	Nicht-akademisch	Signifikanz	Cohens d	Jungen	Mädchen
Abstraktes Denkvermögen	4,73	4,69	n.s.	0,03	4,66	4,76
Anpassungsfähigkeit	4,60	4,63	n.s.	-0,03	4,61	4,63
Auffassungsgabe	4,79	4,78	n.s.	0,01	4,75	4,82
Ausdrucksfähigkeit	4,41	4,58	*	-0,14	4,36	4,67
Beharrlichkeit	4,67	4,67	n.s.	0,00	4,64	4,70
Detailversessenheit	4,78	4,80	n.s.	-0,02	4,76	4,84
Durchsetzungsvermögen	4,21	4,15	n.s.	0,05	4,21	4,12
Einfühlungsvermögen	4,56	4,63	n.s.	-0,07	4,50	4,71
Freundlichkeit	4,54	4,59	n.s.	-0,05	4,48	4,65
Führungskompetenz	4,44	4,37	n.s.	0,06	4,40	4,41
Grundvertrauen	4,28	4,37	n.s.	-0,08	4,37	4,31
Impulskontrolle	4,36	4,40	n.s.	-0,04	4,40	4,37
Integrität	4,85	4,90	n.s.	-0,04	4,78	4,99
Interkulturelle Kompetenz	4,70	4,70	n.s.	0,01	4,55	4,86
Kontaktfreudigkeit	4,70	4,68	n.s.	0,02	4,64	4,74
Konzentrationsfähigkeit	4,72	4,72	n.s.	0,01	4,64	4,81
Kreativer Einfallsreichtum	4,66	4,67	n.s.	0,00	4,62	4,72
Künstlerische Fähigkeit	3,93	3,92	n.s.	-0,01	3,84	4,01
Optimismus	4,66	4,71	n.s.	-0,04	4,65	4,74
Ordentlichkeit	4,48	4,65	*	-0,15	4,59	4,59
Pflichtbewusstsein	4,74	4,86	*	-0,11	4,75	4,88
Selbstständigkeit	4,85	4,82	n.s.	0,03	4,54	4,57
Selbstbeherrschung	4,48	4,59	n.s.	-0,10	4,62	4,80
Selbstreflexion	4,67	4,73	n.s.	-0,05	4,75	4,93
Selbstvertrauen	4,91	4,85	n.s.	0,06	4,79	4,97
Stressresistenz	4,82	4,80	n.s.	0,02	4,72	4,90
Tatendrang	4,73	4,76	n.s.	-0,03	4,69	4,81
Teamfähigkeit	4,80	4,88	n.s.	-0,07	4,74	4,96
Umsichtigkeit	4,75	4,78	n.s.	-0,03	4,74	4,80
Zeitmanagement	4,73	4,88	*	-0,13	4,79	4,87
Zielstrebigkeit	4,64	4,68	n.s.	-0,03	4,65	4,68
Zuverlässigkeit	4,84	4,90	n.s.	-0,05	4,80	4,96

Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.715, Alter 14-20 Jahre, 40 % akademisch, 49 % weiblich, 23 % Migrationshintergrund. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022). \* statistisch signifikant,  $p \leq .05$ , n.s. = nicht signifikant.



Geschlecht		Migrationshintergrund			
Signifikanz	Cohens d	Migrations-hintergrund	kein Migrations-hintergrund	Signifikanz	Cohens d
n.s.	-0,09	4,64	4,66	n.s.	-0,02
*	-0,11	4,49	4,51	n.s.	-0,02
*	-0,19	4,54	4,59	n.s.	-0,06
*	-0,17	4,65	4,65	n.s.	0,00
*	-0,11	4,77	4,75	n.s.	0,02

| BertelsmannStiftung

Geschlecht		Migrationshintergrund				Dimension
Signifikanz	Cohens d	Migrations-hintergrund	kein Migrations-hintergrund	Signifikanz	Cohens d	
*	-0,10	4,66	4,72	n.s.	-0,05	Innovativität
n.s.	-0,02	4,58	4,63	n.s.	-0,05	Emotionale Belastbarkeit
n.s.	-0,07	4,75	4,80	n.s.	-0,04	Innovativität
*	-0,26	4,42	4,54	n.s.	-0,11	Initiative
n.s.	-0,06	4,64	4,68	n.s.	-0,04	Selbstmanagement
n.s.	-0,07	4,78	4,80	n.s.	-0,02	Selbstmanagement
n.s.	0,07	4,18	4,17	n.s.	0,01	Initiative
*	-0,19	4,64	4,59	n.s.	0,05	Umgänglichkeit
*	-0,14	4,58	4,56	n.s.	0,01	Umgänglichkeit
n.s.	-0,01	4,39	4,39	n.s.	0,00	Initiative
n.s.	0,05	4,27	4,36	n.s.	-0,07	Umgänglichkeit
n.s.	0,03	4,39	4,38	n.s.	0,01	Emotionale Belastbarkeit
*	-0,19	4,92	4,87	n.s.	0,05	Umgänglichkeit
*	-0,25	4,78	4,68	n.s.	0,08	Innovativität
*	-0,10	4,73	4,68	n.s.	0,05	Initiative
*	-0,15	4,74	4,71	n.s.	0,02	Selbstmanagement
*	-0,10	4,56	4,70	*	-0,13	Innovativität
*	-0,13	3,79	3,97	*	-0,12	Innovativität
n.s.	-0,08	4,61	4,72	n.s.	-0,10	Emotionale Belastbarkeit
n.s.	0,00	4,62	4,57	n.s.	0,04	Selbstmanagement
*	-0,11	4,85	4,80	n.s.	0,05	Selbstmanagement
*	-0,17	4,61	4,53	n.s.	-0,04	Selbstmanagement
n.s.	-0,03	4,70	4,70	n.s.	0,07	Emotionale Belastbarkeit
*	-0,16	4,80	4,85	n.s.	0,00	Innovativität
*	-0,16	4,89	4,87	n.s.	0,02	Emotionale Belastbarkeit
*	-0,17	4,78	4,81	n.s.	-0,03	Emotionale Belastbarkeit
n.s.	-0,11	4,73	4,75	n.s.	-0,02	Initiative
n.s.	-0,19	4,81	4,86	n.s.	-0,04	Umgänglichkeit
n.s.	-0,06	4,73	4,78	n.s.	-0,04	Selbstmanagement
n.s.	-0,07	4,87	4,81	n.s.	0,05	Selbstmanagement
n.s.	-0,03	4,77	4,63	*	0,13	Selbstmanagement
*	-0,14	4,88	4,88	n.s.	0,00	Selbstmanagement

| BertelsmannStiftung

### 3. Selbsteinschätzungen von Jugendlichen zu überfachlichen Kompetenzen

Die Jugendlichen sollten im Rahmen der Befragung ihre Fähigkeiten im Bereich der SESK selbst einschätzen, indem sie angaben, wie gut sie die jeweiligen Kompetenzen beherrschen. Bezüglich der Kompetenzbereiche zeigte sich ein recht homogenes Bild, mit allen Werten  $\geq 3,5$  (vgl. Abbildung 9). Die Jugendlichen schätzen ihre Fähigkeiten im Bereich Selbstmanagement am besten ein, gefolgt von Umgänglichkeit und Innovativität (ranggleich); und am schwächsten im Bereich Emotionale Belastbarkeit bzw. Initiative (ebenfalls ranggleich). In der Selbsteinschätzung der Jugendlichen zeichnen sich ebenfalls die Selbstmanagement-Kompetenzen als ein Bereich ab, der „recht gut“ bis „sehr gut“ beherrscht wird. Darüber hinaus attestieren sich die Jugendlichen im Bereich Umgänglichkeit, der zum Beispiel Verträglichkeitsaspekte wie Freundlichkeit, Teamfähigkeit und Einfühlungsvermögen vereint, ähnlich hohe Werte.

Die 32 spezifischen Kompetenzen bieten einen höheren Auflösungsgrad in der Betrachtung der Fähigkeits-selbsteinschätzungen von Jugendlichen zu den SESK. Insgesamt zeigte sich hier (Abbildung 10) eine ähnliche Einschätzung der Kompetenzen als „recht gut“ bis

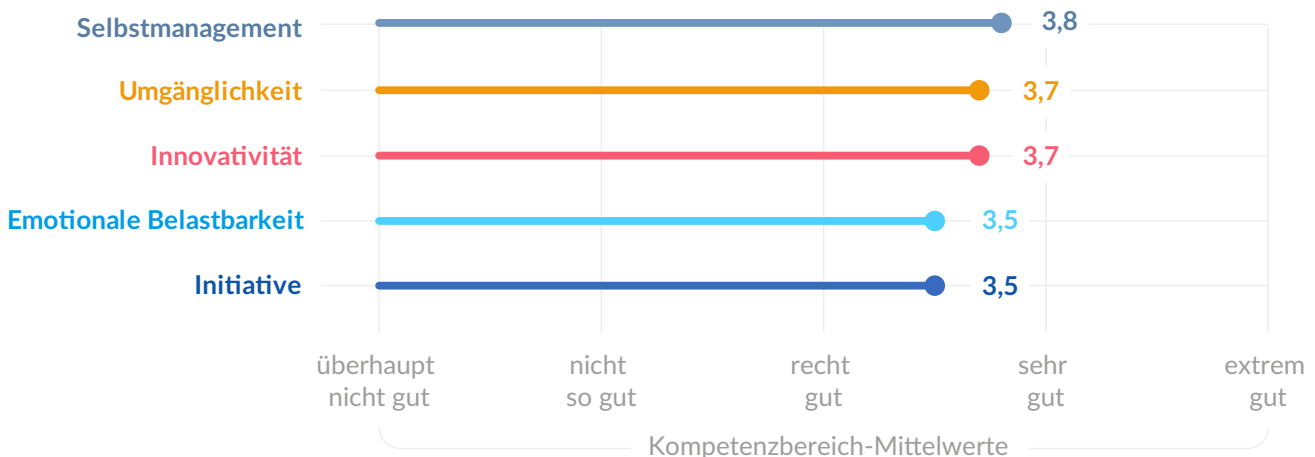
„sehr gut“. Zudem gab es kaum Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzen. Die Werte schwankten zwischen 3,4–4,0 und liegen somit auch im Bereich der Werte für die Kompetenzbereiche. Den höchsten Mittelwert von 4,0 erzielte dabei die Kompetenz Pflichtbewusstsein (Selbstmanagement), dicht gefolgt (jeweils 3,9) von den Kompetenzen Interkulturelle Kompetenz (Innovativität), Zuverlässigkeit und Zeitmanagement (jeweils Selbstmanagement).

„Sich an Regeln halten“, „Unterschiedliche Kulturen wertschätzen“, „Seine Zusagen und Verpflichtungen einhalten“ und „Pünktlich sein“ sind die Kompetenzen, auf denen sich die Jugendlichen am stärksten einschätzen.

Über die Kompetenzbereiche hinweg zeigten sich mit 3,4 die niedrigsten Werte für Stressresistenz (Emotionale Belastbarkeit), Ausdrucksfähigkeit und Durchsetzungsvermögen (jeweils Initiative), sowie für Beharrlichkeit (Selbstmanagement) und Grundvertrauen (Umgänglichkeit). Im Kompetenzbereich Innovation war künstlerische Fähigkeit mit einem Wert von 3,5 am niedrigsten ausgeprägt.

Abbildung 9 Selbsteinschätzung für die 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



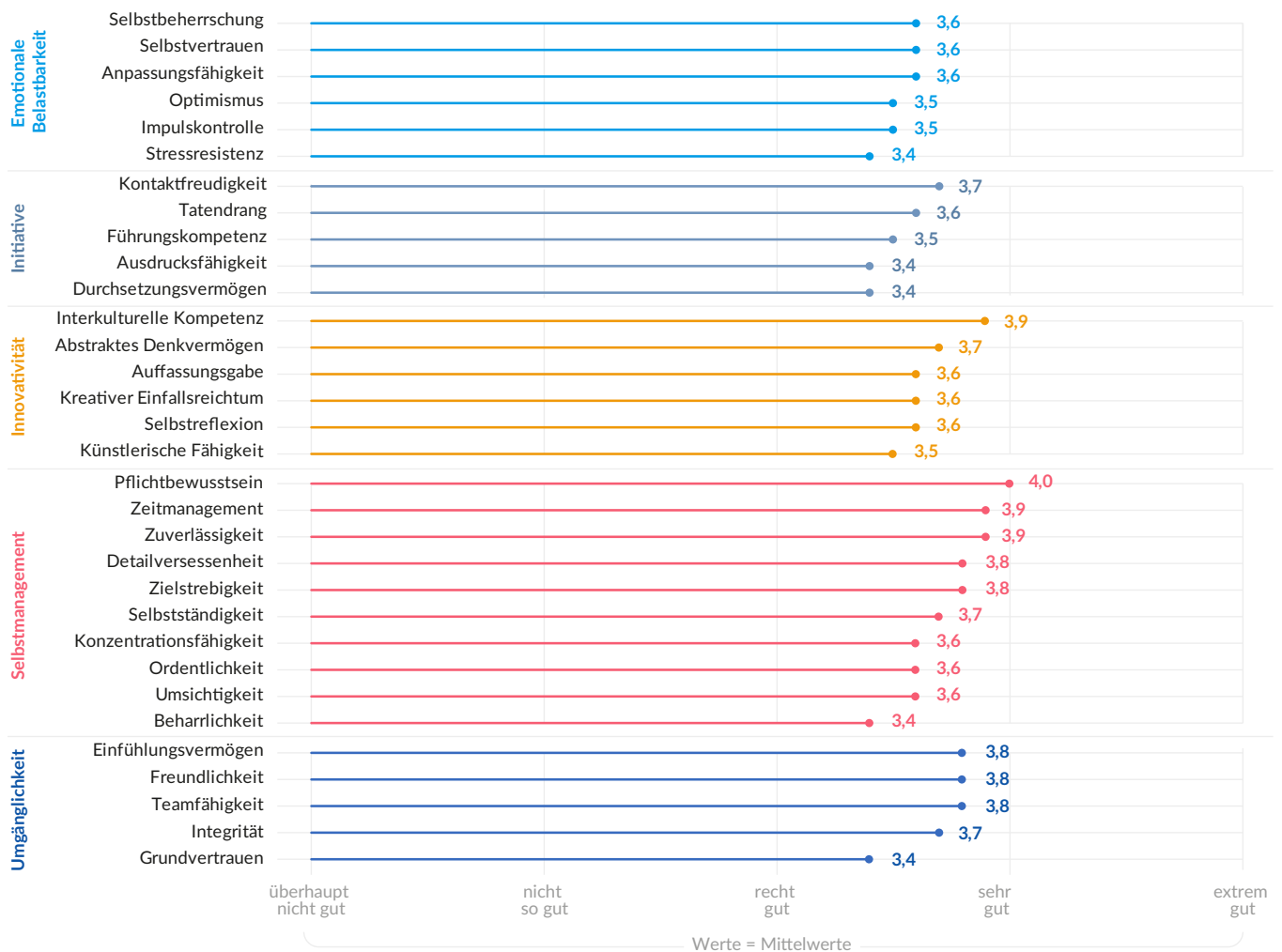
Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.716, Alter 14–20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022). | BertelsmannStiftung

Jugendliche können laut Selbsteinschätzung weniger gut „Mit Stress umgehen“, „Ihre Gedanken und Gefühle ausdrücken“, „Andere überzeugen, ihre Meinung zu ändern“, „An einer Aufgabe dran bleiben, auch wenn es ihnen schwierig fällt“ und „Anderen Menschen vertrauen“.

Somit waren motivationale Kompetenzen (wie z. B. Beharrlichkeit und Impulskontrolle) bei den Jugendlichen vergleichsweise niedriger ausgeprägt. Für interpersonelle Kompetenzen wie Kontaktfreudigkeit, Interkulturelle Kompetenz, Zuverlässigkeit und Einfühlungsvermögen schrieben sich die Jugendlichen hingegen vergleichsweise hohe Fähigkeiten zu.

Abbildung 10 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.716, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022). | BertelsmannStiftung

### 3.1 Gruppenunterschiede in den Kompetenzeinschätzungen von Jugendlichen

Um mögliche Unterschiede in den Selbsteinschätzungen der Jugendlichen basierend auf soziodemografischen Merkmalen zu identifizieren, wurden Gruppenvergleiche nach Geschlecht, Bildung der Eltern und Migrationshintergrund durchgeführt. Auch hier wurden die Mittelwerte mittels Cohens  $d$  verglichen. Betrachtet wurden dabei sowohl die 5 Kompetenzbereiche als auch die 32 Kompetenzen.

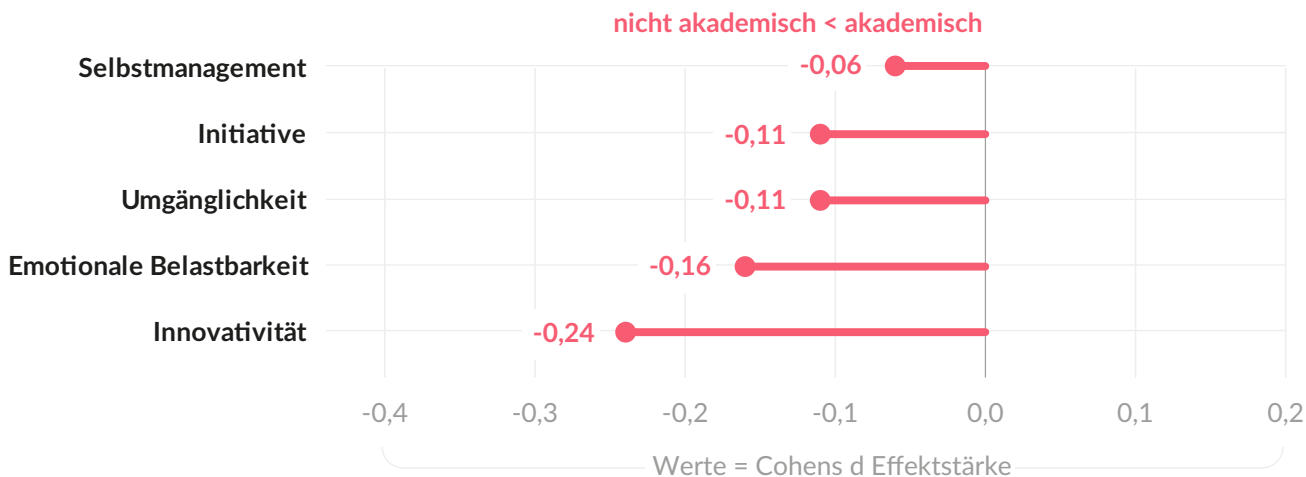
**Bildungsgruppen Eltern:** Die in Abbildung 11 dargestellten Effekte für Unterschiede in den 5 Kompetenzbereichen sind durchweg negativ. Dies entspricht einer höheren Selbsteinschätzung sozio-emotionaler Fähigkeiten für Jugendliche aus einem akademischen Eltern-

haus. Allerdings liegt nur für den Kompetenzbereich Innovativität eine bedeutsame Effektstärke vor. Auch bei der feineren Betrachtung der Kompetenzen, die in Abbildung 12 dargestellt sind, setzt sich das Muster mit den größten Effekten für Kompetenzen des Bereichs Innovativität fort. Die Kompetenzunterschiede, die sich in den fünf Einzelkompetenzen Selbstreflexion, Zuverlässigkeit, Ordentlichkeit, Zeitmanagement und Beharrlichkeit zeigen, weisen jedoch keine bedeutsame Effektgröße auf (Cohens  $d < 0,20$ ).

Jugendliche, die mindestens ein Elternteil mit Studienabschluss haben, schätzen ihre Kompetenzen im Bereich „Innovativität“ im Schnitt höher ein als Jugendliche mit nicht-akademischen Eltern. Unterschiede zeigen sich auch für Auffassungsgabe, kreativen Einfallsreichtum und künstlerische Fähigkeit.

Abbildung 11 Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Bildungsniveau der Eltern

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.716, Alter 14-20 Jahre, 40 % akademisch. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

| BertelsmannStiftung

Abbildung 12 **Selbsteinschätzung für die 32-BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Bildungsniveau der Eltern**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.716, Alter 14-20 Jahre, 40 % akademisch.  
Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).



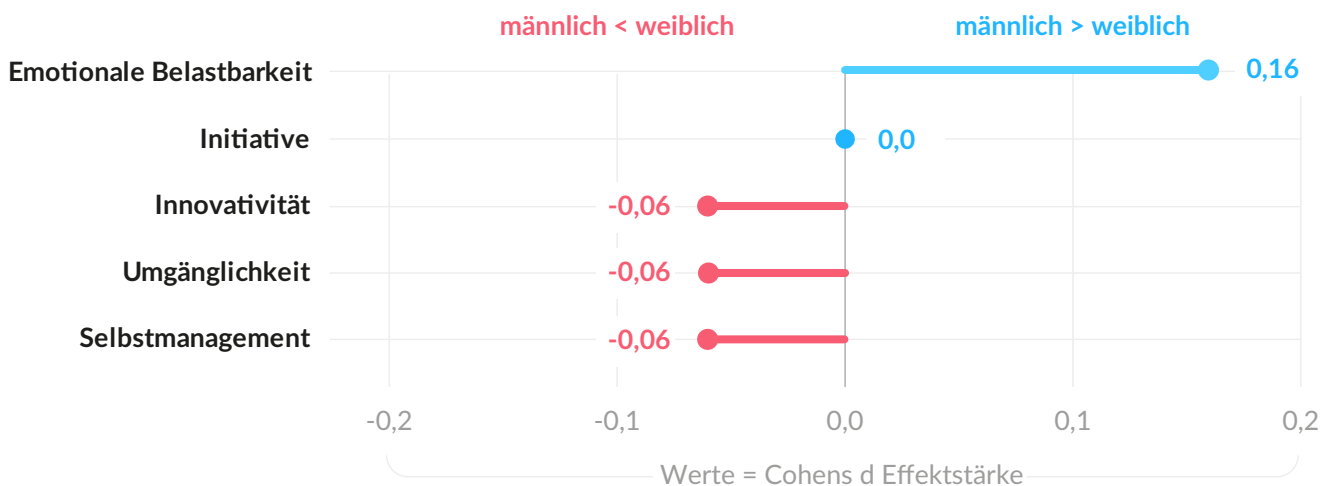
**Geschlecht:** Die Unterschiede der Selbsteinschätzungen zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zeigt Abbildung 13. Negative Werte stellen dabei eine höhere Selbsteinschätzung von weiblichen Jugendlichen dar, während positive als höhere Werte von männlichen Jugendlichen aufgefasst werden können. Auffallend ist dabei, dass sich in beiden Stichproben für keine der fünf Kompetenzbereiche ein bedeutender Effekt zeigt, auch wenn sich Jungen tendenziell höhere Fähigkeiten im Bereich Emotionale Belastbarkeit zuschreiben als Mädchen. Bei einer Betrachtung der einzelnen Kompetenzen konnten bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern gefunden werden (vgl. Abbildung 14). Diese Unter-

schiede zeigen sich z. B. in Bezug auf Einfühlungsvermögen, Pflichtbewusstsein und interkulturelle Kompetenzen, wobei Mädchen ihre Kompetenzen höher einstufen als Jungen. Im Gegensatz dazu kommen Jungen für Grundvertrauen, Stressresistenz und Optimismus zu höheren Kompetenzeinschätzungen als Mädchen.

Männliche und weibliche Jugendliche schätzen sich in den breiten Kompetenzbereichen als weitgehend gleich gut ein. In den spezifischen Kompetenzen gibt es hingegen vereinzelt Geschlechterunterschiede.

Abbildung 13 **Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Geschlecht**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“

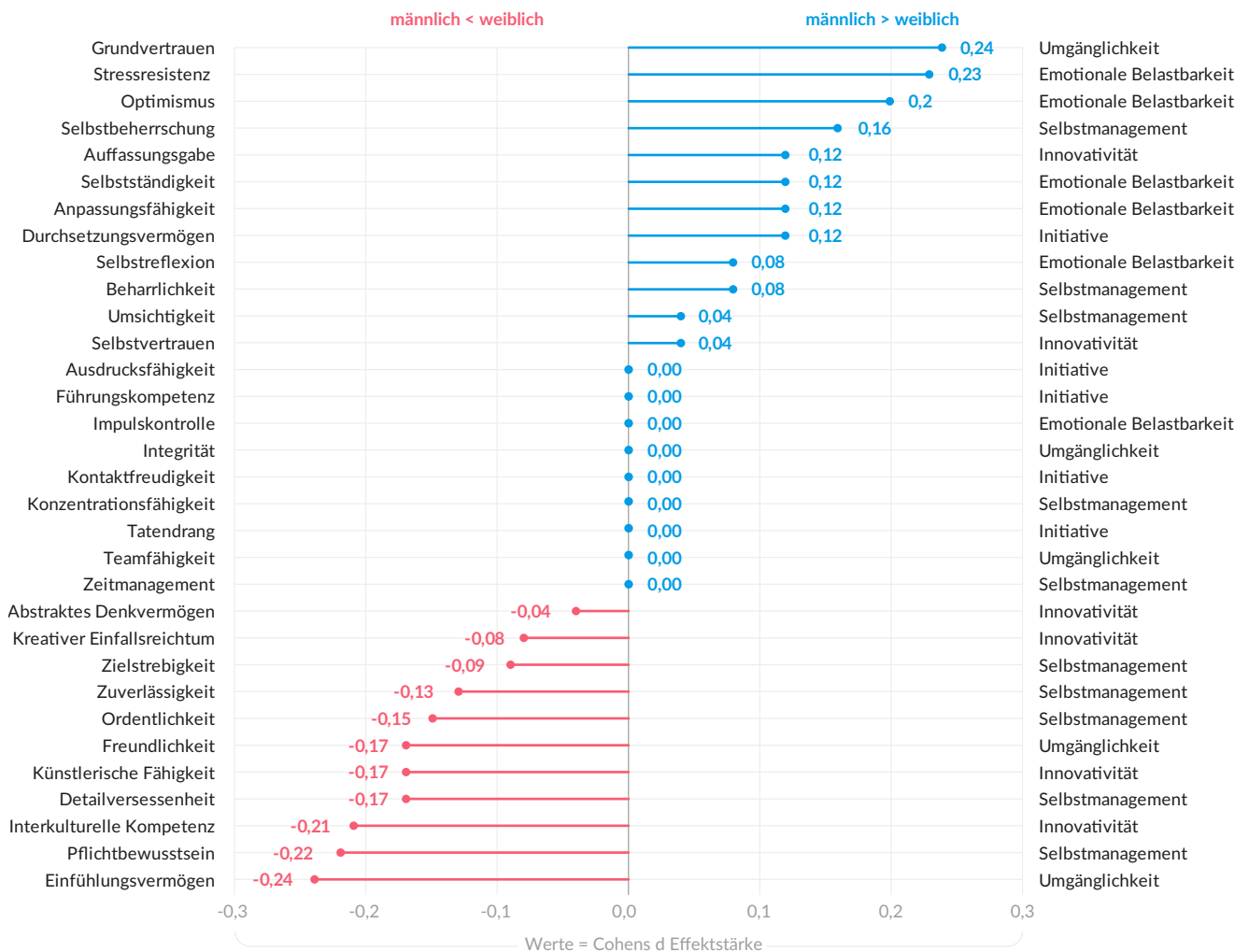


Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1698, Alter 14-20 Jahre, 49 % weiblich. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

| BertelsmannStiftung

Abbildung 14 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Geschlecht**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1698, Alter 14-20 Jahre, 49 % weiblich.  
Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

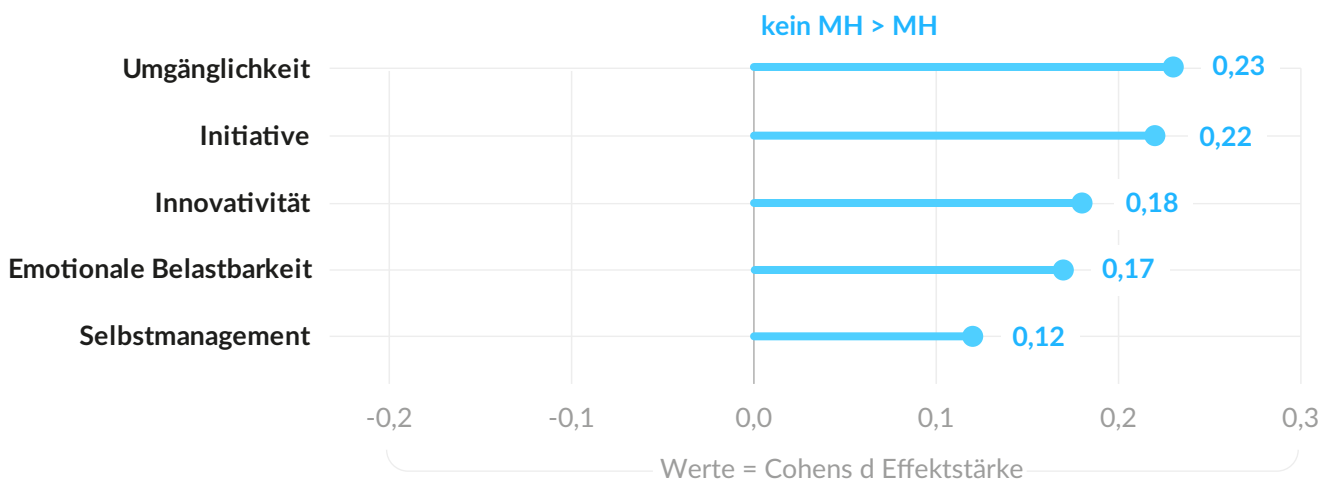
**Migrationshintergrund:** Die Abbildung 15 stellt Unterschiede in den Kompetenzen zwischen Jugendlichen, die in Deutschland geboren wurden, und denen mit einem anderen Geburtsland grafisch dar. Negative Werte repräsentieren dabei eine höhere Selbsteinschätzung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, positive hingegen stehen für eine höhere Selbsteinschätzung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche ohne Migrationshintergrund ihre Kompetenzen in den Bereichen Umgänglichkeit und Initiative höher einschätzen als Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dieses Muster setzt sich bei der Betrachtung der feineren Kompetenzen in der Abbildungen 16 fort. Insbesondere für Grundvertrauen, abstraktes Denkvermögen, Impulskontrolle, Einfühlungsvermögen, Beharrlichkeit und kreativer Einfallsreichtum lassen sich Unterschiede zugunsten von Jugendlichen ohne

Migrationshintergrund erkennen. Sie schätzen ihre Fähigkeiten im Vergleich zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher ein und haben damit günstiger ausgebildete Selbstkonzepte. Zudem deuten sich weitere Unterschiede in den Einschätzungen auf Einzelkompetenzebene an, die hier im Detail nicht weiter thematisiert werden können. Die Tendenz, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere überfachliche Kompetenzen zuschreiben, setzt sich jedoch mit Ausnahme der interkulturellen Kompetenz fort.

Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund unterscheiden sich teilweise in ihren Selbsteinschätzungen. Jugendliche ohne Migrationshintergrund schreiben sich insbesondere in den Bereichen Umgänglichkeit und Initiative höhere Kompetenzen zu.

Abbildung 15 **Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Migrationshintergrund (MH)**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“

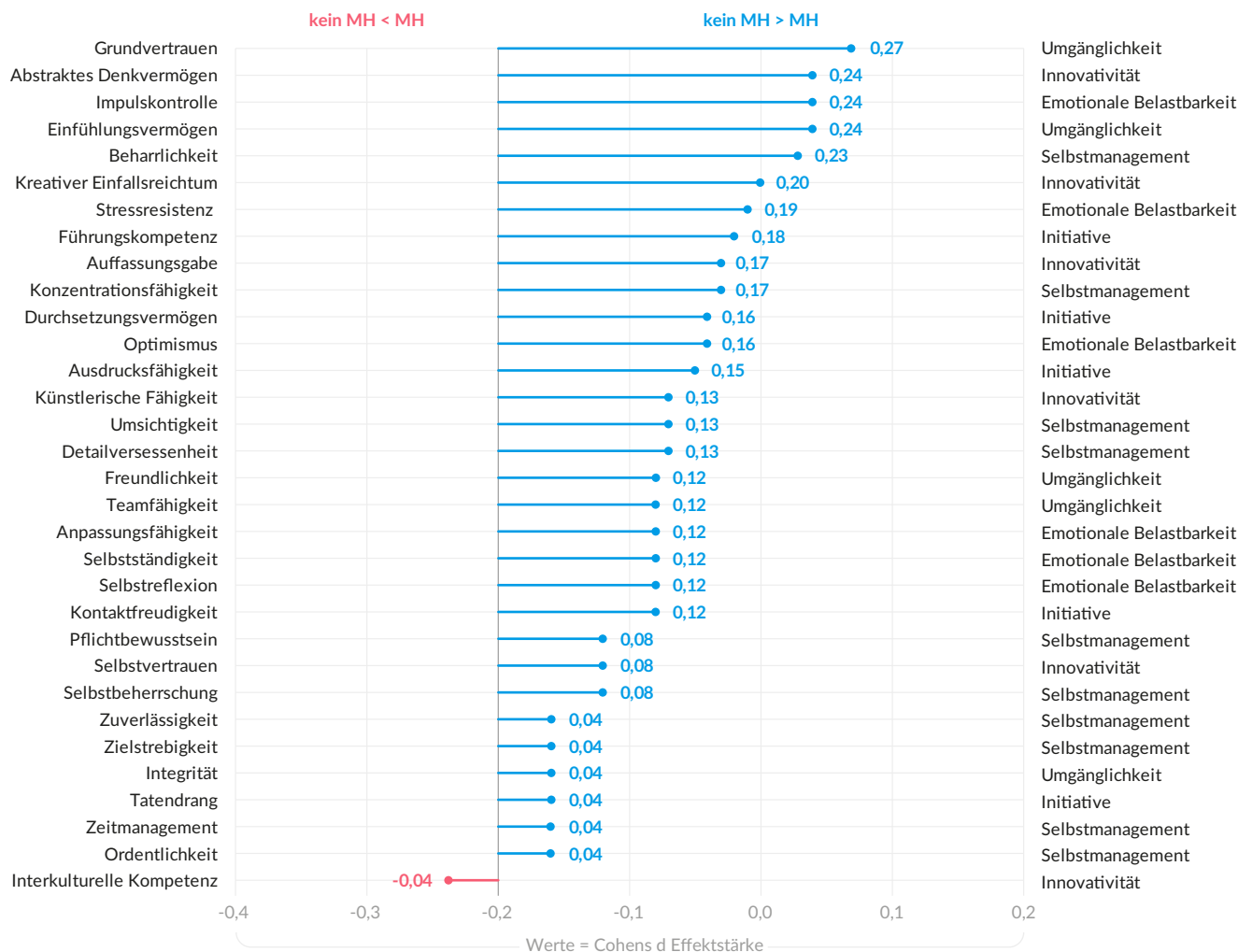


Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1698, Alter 14-20 Jahre, 23 % Migrationshintergrund. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

| BertelsmannStiftung

Abbildung 16 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Migrationshintergrund (MH)**

Instruktion: „Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1716, Alter 14-20 Jahre, 23 % Migrationshintergrund. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).

## 3.2 Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich

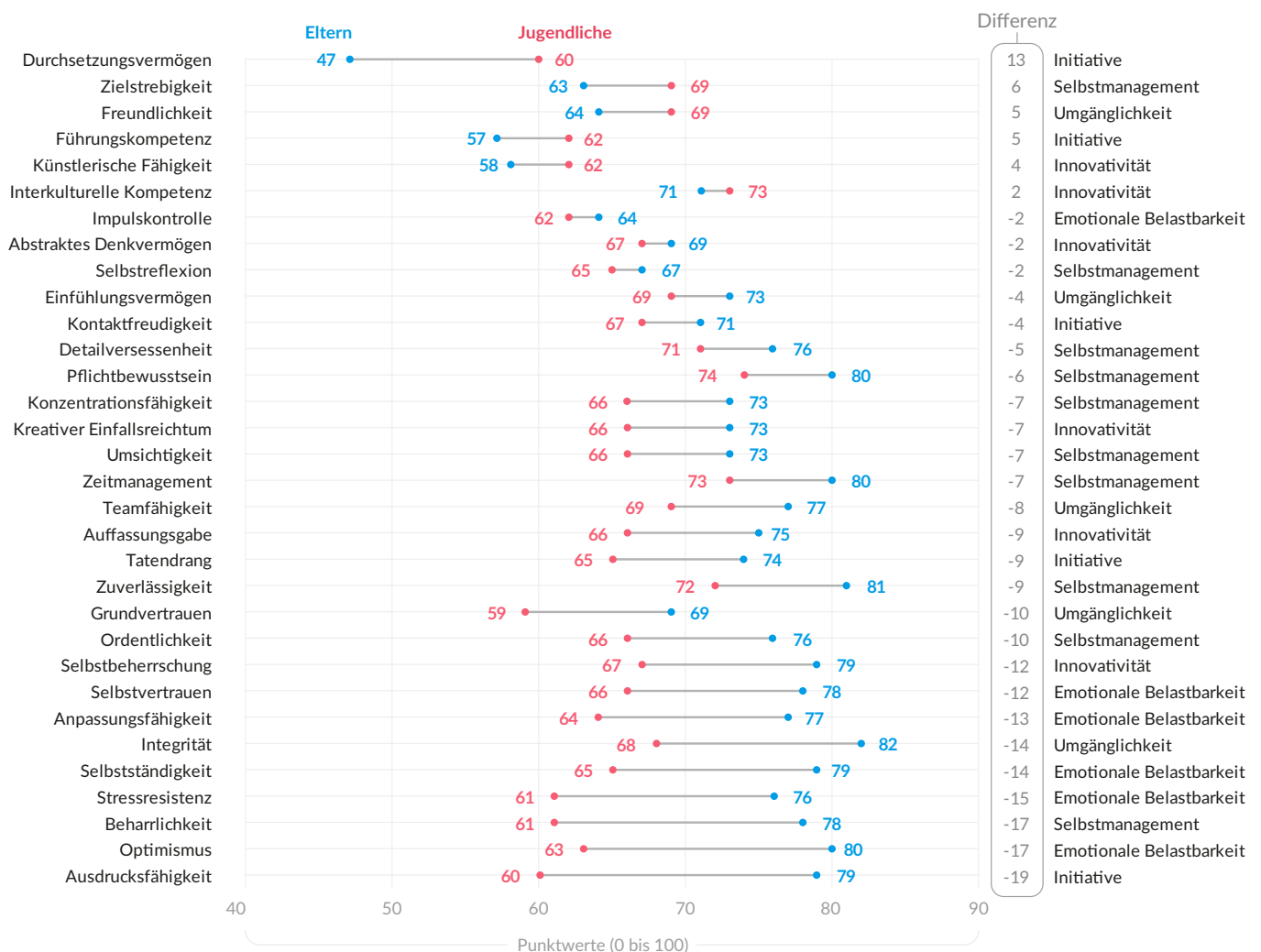
Eine Gegenüberstellung der Einschätzungen von Eltern und Jugendlichen kann erhellen, inwiefern Jugendliche in Deutschland sich diejenigen Kompetenzen zuschreiben, die Eltern als besonders wichtig für die schulische Vermittlung ansehen. Abweichungen zwischen den Einschätzungen der Jugendlichen und denen der Eltern erlauben Aufschluss darüber, in welchen Bereichen die schulische Vermittlung überfachlicher Kompetenzen womöglich noch Nachholbedarf hat und ausgebaut werden könnte. Stellt man die Mittelwerte der Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und die Mittelwerte der Fähigkeitseinschätzungen von Jugendlichen in einer Abbildung (vgl. Abbildung 17) gegenüber, so können drei zentrale Befunde benannt werden:

Die Wichtigkeitseinschätzungen von Eltern und die Mittelwerte der Fähigkeitseinschätzungen von Jugendlichen in einer Abbildung (vgl. Abbildung 17) gegenüber, so können drei zentrale Befunde benannt werden:

a) Die Wichtigkeitseinschätzungen der Eltern und die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen liegen häufig nahe beieinander. Ein Punkteabstand von bis zu 12 Punkten (entspricht ca. einer halben Standardabweichung) ist in Anbetracht der unterschiedlichen Stichproben und Antwortformate tendenziell wenig. Dies betrifft in der Mehrzahl Kompetenzen aus den Bereichen Innovativität und Umgänglichkeit.

Abbildung 17 **Wichtigkeitseinschätzungen der Eltern und Selbsteinschätzungen der Jugendlichen für die 32 BESSI-Kompetenzen im Vergleich**

Instruktion Eltern: "Bitte geben Sie für die nachfolgenden Fähigkeiten an, wie wichtig es Ihnen ist, dass Ihr Kind sie in der Schule erlernen kann."  
Instruktion Jugendliche: "Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrscht."



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2021, N = 3.005, Alter 19-71 Jahre. Vorgelegt wurden 64 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).  
Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.716, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022).



b) Lediglich in den Kompetenzen Durchsetzungsvermögen, Zielstrebigkeit, Freundlichkeit, Führungskompetenz, künstlerische Fähigkeit und interkulturelle Kompetenz übertrifft die Selbsteinschätzung der Jugendlichen, zumindest numerisch, das Wichtigkeits-Rating der Eltern.

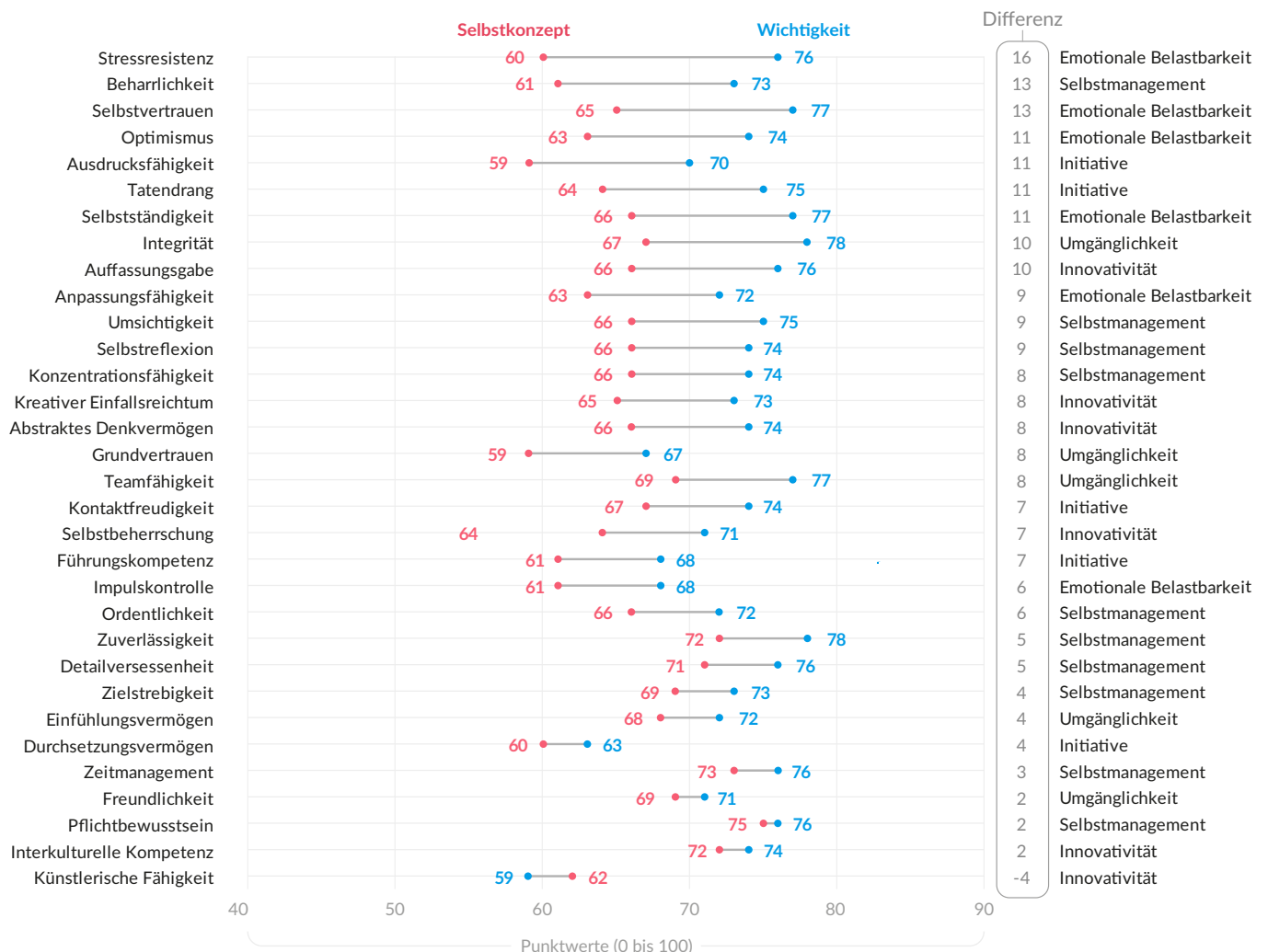
c) Die größte Diskrepanz zwischen den Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen und den Wichtigkeits-Ratings der Eltern gibt es im Kompetenzbereich der Emotionalen Belastbarkeit. Vor allem die Kompetenzen Stressresistenz und Optimismus weisen mit einem Punkteabstand von mindestens 15 Punkten auf substantielle Unterschiede hin. Dies legt nahe, dass Jugendliche im Kompetenzbereich Emotionale Belastbarkeit – gemessen daran, für wie wichtig Eltern die schulische

Vermittlung dieses Bereiches halten – erheblichen Aufholbedarf haben.

Deutliche Unterschiede zeigen sich bei der Bewertung Emotionaler Belastbarkeit. Eltern (über-)betonen deren Wichtigkeit der schulischen Vermittlung, während die Jugendlichen sich hier, über alle 32 Kompetenzen hinweg, mit Abstand am wenigsten kompetent einschätzen.

Abbildung 18 **Wichtigkeits- und Selbsteinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen im Vergleich**

Instruktionen: „Wähle die Antwort, die am besten beschreibt, wie wichtig es für Dich ist, diese Dinge in der Schule zu lernen.“  
„Bitte wähle jeweils eine Antwort aus, die am besten beschreibt, wie gut Du diese Tätigkeit selbst beherrschst.“



Quelle: Bertelsmann Stiftung, Erhebung 2023, N = 1.715, Alter 14-20 Jahre. Vorgelegt wurden 32 Fragen aus dem BESSI-G (Lechner et al., 2022). | BertelsmannStiftung

### 3.3 Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen im Vergleich

Inwieweit decken sich die Wichtigkeitseinschätzungen und die selbstbezogenen Fähigkeitseinschätzungen von Jugendlichen? Wo gibt es Diskrepanzen und damit mögliche Hinweise darauf, welche SESK für die schulische Vermittlung zwar gewünscht, bislang nach eigener Auskunft aber weniger gut von den Jugendlichen beherrscht werden? In den Antworten der Jugendlichen lässt sich erkennen (vgl. Abbildung 18), dass es vor allem für Stressresistenz, Beharrlichkeit und Selbstvertrauen Abweichungen zwischen den Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen gibt. Während die Jugendlichen befürworten, in der Schule Umgang mit Stress zu lernen und die Vermittlung dieser Kompetenz als „sehr wichtig“ ansehen, fühlen sie sich in diesem Bereich wenig kompetent ( $\Delta_{\text{Differenz}} \approx 16$  Punkte). In ähnlicher Weise fallen die Ergebnisse zu den Kompetenzen Beharrlichkeit ( $\Delta_{\text{Differenz}} \approx 13$  Punkte) und Selbstvertrauen ( $\Delta_{\text{Differenz}} \approx 13$  Punkte) aus. Die größte Übereinstimmung zwischen Wichtigkeits- und Fähigkeitseinschätzungen zeigt sich für interkulturelle Kompetenz ( $\Delta_{\text{Differenz}} \approx 2$  Punkte) und Pflichtbewusstsein ( $\Delta_{\text{Differenz}} \approx 2$  Punkte). Hier fühlen sich Jugendliche entsprechend der Wichtigkeitseinschätzung gut vorbereitet und erleben sich selbst als recht kompetent. Inwiefern es einen systematischen Zusammenhang zwischen den Fähigkeitseinschätzungen im Bereich der SESK und der Wichtigkeit der Vermittlung von SESK in Schule gibt, müsste allerdings in weiteren Analysen untersucht werden.

Nicht nur Eltern, sondern auch Jugendliche finden die schulische Vermittlung von Stressresistenz sehr wichtig. Allerdings besteht hier die größte Diskrepanz zwischen den Wichtigkeitseinschätzungen und den selbsteingeschätzten Kompetenzen der Jugendlichen.

## 4. Diskussion

### 4.1 Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern und Jugendliche der schulischen Vermittlung und Förderung von SESK im Falle der meisten untersuchten Kompetenzen eine hohe Wichtigkeit beimessen. Aus Sicht der Eltern sind insbesondere Kompetenzen aus den Bereichen Selbstmanagement und Emotionale Belastbarkeit besonders wünschenswert. Eltern mit akademischen Bildungsabschlüssen unterscheiden sich dabei von Eltern mit nicht-akademischen Bildungsabschlüssen darin, welche konkreten Kompetenzen sie besonders wichtig finden. Dies zeigt sich besonders in den Kompetenzbereichen Selbstmanagement und Emotionale Belastbarkeit, wo Eltern ohne akademischen Bildungsabschluss im Vergleich zu Eltern mit akademischem Bildungsabschluss Kompetenzen wie Pflichtbewusstsein, Ordentlichkeit und Impulskontrolle als wichtiger für die schulische Vermittlung ansehen. Eltern mit akademischem Bildungsabschluss schreiben vor allem den stark kognitiv-intellektuell konnotierten Kompetenzen aus dem Bereich Innovativität eine höhere Wichtigkeit zu als Eltern mit nicht-akademischem Bildungsabschluss dies tun.

Die Einschätzungen der Jugendlichen zur Frage, ob die Vermittlung von SESK eine Aufgabe von Schule sein sollte, zeigen: Jugendliche vertreten mehrheitlich den Standpunkt, dass Schule ein Ort sein sollte, an dem sie SESK lernen und weiterentwickeln können. Besonders wichtig finden die Jugendlichen dabei Kompetenzen aus den Bereichen Selbstmanagement, Emotionale Belastbarkeit und Umgänglichkeit. Sie wünschen sich Lerngelegenheiten in Schule, die ihnen dabei helfen, eigene Stärken zu erkennen, Versprechen und Verpflichtungen einzuhalten und Verantwortung zu übernehmen, auch wenn Fehler gemacht wurden. Diese Wichtigkeitseinschätzungen zeigten sich unabhängig vom soziodemografischen Hintergrund der Jugendlichen. Auch Eltern stützen die Relevanz der genannten Kompetenzen und wünschen sich einen Platz für deren Vermittlung in Schule.

Zudem schätzen die Jugendlichen ihre Kompetenzen in vielen Kompetenzbereichen als „gut“ ein – in manchen Bereichen jedoch weniger hoch, als man aufgrund der Ratings zur Wichtigkeit der schulischen Vermittlung in diesen Bereichen vielleicht hoffen würde. Letzteres trifft vor allem auf Kompetenzen aus dem Bereich Emotionale Belastbarkeit zu, die sowohl Eltern als auch Jugendliche besonders wichtig finden, Jugendliche sich jedoch nur bedingt selbst zuschreiben. In der Selbsteinschätzung der Jugendlichen finden sich nur geringe Unterschiede nach Bildungshintergrund der Eltern, Geschlecht und Migrationshintergrund: Weibliche und männliche Jugendliche sowie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund schreiben sich selbst in etwa die gleichen Kompetenzniveaus zu. Es finden sich vereinzelt Unterschiede je nach sozialer Herkunft: Jugendliche aus akademischen Elternhäusern schreiben sich im Bereich Innovativität höhere Kompetenzen zu als Jugendliche aus nicht-akademischen Elternhäusern. Grundsätzlich lässt sich aber im Vergleich mit früherer Forschung, die überfachliche Kompetenzen weniger ausführlich erfasste (z. B. Lechner et al., 2021), sehr wohl soziale Ungleichheit in überfachlichen Kompetenzen finden.

Durch den Vergleich der Einschätzungen von Jugendlichen zur Wichtigkeit der Vermittlung von SESK in der Schule und den eigenen Fähigkeiten wurde ersichtlich, dass es Diskrepanzen in Bezug auf Stressresistenz, Beharrlichkeit und Selbstvertrauen gab. Diese fehlende Passung zeichnete sich bereits in der Gegenüberstellung der Antworten von Eltern und der Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen ab. Demnach lässt sich fragen: Wenn Eltern und Jugendliche die Vermittlung von SESK für so wichtig erachten, wie und wo kommen sie in Schule vor? Wie kann man auf die geringen Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen bei gleichzeitigem Wunsch des Erlernens von SESK in Schule reagieren und entsprechende Unterstützung bei der Entwicklung von SESK leisten?

## 4.2 Einschränkungen dieser Untersuchung und Forschungsimplicationen

Bei der Interpretation erster Antworten auf die eingangs aufgeworfenen Leitfragen sollten einige Eigenheiten der verwendeten Daten beachtet werden, die bereits Inspirationen für künftige Untersuchung geben. Unsere Ergebnisse liefern erste Antworten zur Frage, welche sozialen, emotionalen und selbstregulatorischen Kompetenzen Eltern und Jugendliche als besonders wichtig erachten und von Schulen unterstützt sehen wollen. Sie erlauben auch Einblicke in die Kompetenz-Selbsteinschätzungen von Jugendlichen. Allerdings wurden nicht die eigenen Kinder der Eltern befragt, sondern eine per Zufall gezogene, unabhängige Stichprobe. Bei der Verwendung an sich gleicher Fragebögen für unterschiedliche Zielgruppen fällt der Instruktion eine zentrale Bedeutung zu: So wurden in diesem Fall die Eltern nach der Wichtigkeit, bestimmte Kompetenzen in der Schule zu erlernen, befragt. Die Jugendlichen hingegen danach, wie sie im Allgemeinen – also nicht explizit auf den Schulkontext bezogen – diese Kompetenzen beherrschen. Da Schule und/oder Ausbildung in dieser Altersstufe einen wesentlichen Raum sozialer Interaktion einnimmt, kann aber davon ausgegangen werden, dass die Selbsteinschätzung unter diesem Eindruck vorgenommen wurde. Wichtig hingegen scheint, dass die Befragten, als Eltern von Grundschulkindern mitunter andere Schwerpunkte setzen als Eltern von eher pubertierenden Heranwachsenden.

Das BESSI wurde als umfassender Katalog wünschenswerter SESK konstruiert. So ist es nicht verwunderlich, dass Eltern – entsprechend der beabsichtigten Richtung – diesen Kompetenzen zustimmen. Das führt mitunter zu einer stark schiefen Verteilung der Fragebogenitems. So haben von 64 Fragebogenitems, 41 Fragebogenitems Zustimmungswerte (Kategorie 4 bis 6) von 90% und mehr. Um ein noch differenzierteres Bild zu erhalten, wäre daher ein verändertes Antwortformat sinnvoll, das mehr Differenzierung im hohen Zustimmungsbereich ermöglicht.

## 4.3 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse machen deutlich, dass Eltern und Jugendliche die schulische Vermittlung und Förderung der hier untersuchten SESK überwiegend als „sehr wichtig“ erachten. Damit richten Eltern und Jugendliche zugleich hohe Erwartungen an die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen an Schulen. Viele Kompetenzen, die als besonders wichtig erachtet werden, beherrschen die Jugendlichen aus eigener Sicht bereits gut. Für einige Kompetenzen zeigen sich hingegen deutliche Diskrepanzen zwischen der Wichtigkeit, die Eltern bzw. Jugendliche der Vermittlung dieser Kompetenz beimessen und dem Kompetenzniveau, das sich Jugendliche im Schnitt zuschreiben. Dies betrifft vor allem Kompetenzen aus den Bereichen Emotionale Belastbarkeit und Selbstmanagement. Diese Diskrepanzen verweisen auch auf möglichen Aufholbedarf in der schulischen Vermittlung der benannten überfachlichen Kompetenzen. Schulen sollten SESK in diesen Bereichen besondere Aufmerksamkeit widmen.

In den vertiefenden Analysen zeigen sich auch für die Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen einige Unterschiede nach sozialer Herkunft (Elternhaus), Geschlecht und Migrationshintergrund. Einige dieser Unterschiede sind klein. Was sich jedoch in beiden Stichproben in Bezug auf die soziale Herkunft deutlich zeigt, ist ein soziales Gefälle in den Kompetenz-Selbsteinschätzungen. Jugendliche aus akademischen Elternhäusern schrieben sich teilweise höhere überfachliche Kompetenzen zu als jene aus nicht-akademischen Elternhäusern. Diese Unterschiede nach sozialer Herkunft rufen nach einer vertieften Betrachtung in künftiger Forschung und verweisen auf ein weiteres künftiges Handlungsfeld für Politik und Praxis: Die Reduzierung sozialer Ungleichheit in überfachlichen Kompetenzen. Interessant ist, dass sich die Wichtigkeitseinschätzungen der Jugendlichen kaum nach soziodemographischen Merkmalen wie sozialer Herkunft, Geschlecht oder Migrationshintergrund unterscheiden. Die Jugendlichen sind sich also relativ einig, dass die Förderung sozio-emotionaler und selbstregulativer Kompetenzen in der Schule eine Rolle spielen sollte.

Die vorliegende Studie liefert neue empirische Befunde nicht nur zur Bedeutung überfachlicher Kompetenzen für die schulische Vermittlung, sondern auch

zu den Kompetenzeinschätzungen der Jugendlichen in diesem Bereich. Ein erstes Resümee, das an dieser Stelle gezogen werden kann, betrifft den Wunsch von Eltern und Jugendlichen, den Bildungsauftrag von Schule und damit verbundene Bildungsziele breit zu denken. Damit rückt die Frage nach einer ganzheitlicheren Förderung im Sinne von fachlichen und überfachlichen zukunftsrelevanten Kompetenzen stärker in den Vordergrund. Jugendliche, die am Ende ihrer Schulzeit nicht nur fachlich gut ausgebildet, sondern auch überfachlich kompetent sind, werden besser darauf vorbereitet sein, die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts annehmen und bewältigen zu können.

Für die Gestaltung von schulischen Lernumgebungen sollten vor dem Hintergrund der stärkeren Förderung von überfachlichen Kompetenzen folgende Fragen im

Fokus stehen: Wo spielen der Erwerb, die Vermittlung und Unterstützung von sozialen, emotionalen und selbstregulativen Kompetenzen bereits jetzt eine explizite Rolle? Wie können Bildungsumgebungen gestaltet werden, um diese zukunftsrelevanten Kompetenzen nachhaltig zu fördern? Und wer sollte zur Förderung überfachlicher Kompetenzen beitragen? An dieser Stelle könnten die multiprofessionelle Zusammenarbeit von Lehrkräften und Pädagog:innen im Ganztag, aber auch die Elternarbeit oder die Kooperation mit außerschulischen Akteuren vielversprechende Chancen bieten. Um die Förderung zukunftsrelevanter Kompetenzen, wie sozio-emotionale und selbstregulative Kompetenzen, besser in Schule zu verankern, sollten sich zentrale Akteure aus Bildungspraxis, Forschung und Verwaltung gemeinsam auf den Weg machen, um Lösungsräume zu entwickeln und zu gestalten.

# Literatur

---

- Brandt, N. D., Lechner, C. M., Tetzner, J., & Rammstedt, B. (2020). Personality, cognitive ability, and academic performance: Differential associations across school subjects and school tracks. *Journal of Personality*, 88(2), 249–265. <https://doi.org/10.1111/jopy.12482>
- Bujard, M., von den Driesch, E., Ruckdeschel, K., Laß, I., Thönnissen, C., Schumann, A., Schneider, N.F. (2021). BiB.BeVölkerungs.Studien 2/2021. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. <https://doi.org/10.12765/bro-2021-02>
- Choi, F. (2012). Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U.H., Scherr, A. (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft* (pp. 929–945). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4\\_54](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18944-4_54)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis* (2nd ed.). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Cohen, P., Cohen, J., Aiken, L. S., & West, S. G. (1999). The problem of units and the circumstances for POMP. *Multivariate Behavioral Research*, 34(3), 315–346. [https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_2)
- Klemme, L., Noack, M. (2024). Kompetenzen für morgen – Diese Future Skills suchen Unternehmen schon heute. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2024107>
- KMK (2021). *Lehren und Lernen in der digitalen Welt. Ergänzung zur Strategie der Kultusministerkonferenz „Bildung in der digitalen Welt“* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 09.12.2021). Abrufbar unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_12\\_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_12_09-Lehren-und-Lernen-Digi.pdf) (Stand: 28.10.2022)
- Körper-Stiftung (2023). Eltern im Fokus 2023. Wie Eltern auf Bildung und die berufliche Zukunft ihrer Kinder blicken. [https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/31569/230721-korber-stiftung\\_eltern\\_im\\_fokus-web.pdf](https://koerber-stiftung.de/site/assets/files/31569/230721-korber-stiftung_eltern_im_fokus-web.pdf)
- Lechner, C. M., Anger, S., & Rammstedt, B. (2019a). Socio-emotional skills in education and beyond: Recent evidence and future avenues. In R. Becker (Ed.), *Research Handbook on the Sociology of Education* (pp. 427–453). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Lechner, C.M., Bender, J., Brandt, N., & Rammstedt, B. (2021). Two forms of social inequality in students' socio-emotional skills: Do the levels of Big Five personality traits and their associations with academic achievement depend on parental socio-economic status? *Frontiers in Psychology*, 12:679438. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679438>
- Lechner, C. M., Miyamoto, A., & Knopf, T. (2019b). Should students be smart, curious, or both? Fluid intelligence, openness, and interest co shape the acquisition of reading and math competence. *Intelligence*, 76, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.101378>
- Lechner, C. M., Knopf, T., Napolitano, C. M., Rammstedt, B., Roberts, B. W., Soto, C. J., & Spengler, M. (2022.). The Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI): Psychometric Properties of a German-Language Adaptation, Temporal Stabilities of the Skills, and Associations with Personality and Intelligence. *Journal of Intelligence*, 10, 63. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030063>
- Mammadov, S. (2021). Big Five personality traits and academic performance: A meta-analysis. *Journal of Personality*, 90, 222–255. <https://doi.org/10.1111/jopy.12663>



Panyr, S. (2006). Differenzierung von Erziehungswerten in sozialen Milieus. In: Fatke, R., Merkens, H. (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

[https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_20)

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, 135(2), 322–338.

<https://doi.org/10.1037/a0014996>

Rhemtulla, M. & Hancock, G.R. (2016). Planned Missing Data Designs in Educational Psychology Research. *Educational Psychologist*, 51(3-4), 305-316.

<https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1208094>

Robert Bosch Stiftung (2024). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung. [Schulbarometer\\_Lehrkraefte\\_2024\\_FORSCHUNGSBERICHT.pdf](#) (bosch-stiftung.de)

Seebboth, A., & Möttus, R. (2018) Successful Explanations Start with Accurate Descriptions: Questionnaire Items as Personality Markers for More Accurate Predictions. *European Journal of Personality*, 32, 186–201.

<https://doi.org/10.1002/per.2147>

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. (2022). An Integrative Framework for Conceptualizing and Assessing Social, Emotional, and Behavioral Skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication.

<http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000401>

Stein, M. (2012). Erziehungsziele von Eltern in Abhängigkeit sozio-struktureller Merkmale und subjektiver Orientierungen – eine längsschnittliche internationale Analyse auf Basis der Daten des World Values Survey. *Bildung und Erziehung*, 65(4).

<https://doi.org/10.7788/bue.2012.65.4.427>

Steponavičius, M., Gress-Wright, C., & Linzarini, A. (2023). Social and emotional skills: Latest evidence on teachability and impact on life outcomes. *OECD Education Working Papers*, 304. OECD Publishing, Paris.

<https://doi.org/10.1787/ba34f086-en>

Stewart, R. D., Möttus, R., Seebboth, A., Soto, C. J., & Johnson, W. (2021). The finer details? The predictability of life outcomes from Big Five domains, facets, and nuances. *Journal of Personality*, 90, 167– 182.

<https://doi.org/10.1111/jopy.12660>

Vodafone Stiftung Deutschland (2023). Zwischen Hoffnung und Sorge. Digitale Bildung an Schulen in Deutschland und Europa aus Sicht von Eltern. Zwischen Hoffnung und Sorge – Digitale Bildung an Schulen in Deutschland und Europa aus Sicht von Eltern. Abrufbar unter <https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2023/07/VSD-99-016-IPSOS-STUDIE-ELTERN-06.pdf> (Stand 15.01.2025)

# Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

---

Abbildung 1 **Deutsche Fassung des Behavioral, Emotional, and Social Skills Inventory (BESSI-G)**

Abbildung 2 **Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Elternsicht**

Abbildung 3 **Wichtigkeitseinschätzungen der Sozio-Emotionalen Kompetenzen aus Elternsicht**

Abbildung 4 **Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Elternsicht nach Bildungsniveau**

Abbildung 5 **Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen**

Abbildung 6 **Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen**

Abbildung 7 **Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche: Eltern und Jugendliche im Vergleich**

Abbildung 8 **Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen von Eltern und Jugendlichen im Vergleich**

Abbildung 9 **Selbsteinschätzung für die 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen**

Abbildung 10 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen**

Abbildung 11 **Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Bildungsniveau der Eltern**

Abbildung 12 **Selbsteinschätzung für die 32-BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Bildungsniveau der Eltern**

Abbildung 13 **Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Geschlecht**

Abbildung 14 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Geschlecht**

Abbildung 15 **Selbsteinschätzung für die BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen nach Migrationshintergrund (MH)**

Abbildung 16 **Selbsteinschätzung für die 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen nach Migrationshintergrund**

Abbildung 17 **Wichtigkeitseinschätzungen der Eltern und Selbsteinschätzungen der Jugendlichen für die 32 BESSI-Kompetenzen im Vergleich**

Abbildung 18 **Wichtigkeits- und Selbsteinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen im Vergleich**

Tabelle 1 **Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen der 5 BESSI-Kompetenzbereiche aus Sicht von Jugendlichen**

Tabelle 2 **Gruppenunterschiede in den Wichtigkeitseinschätzungen der 32 BESSI-Kompetenzen aus Sicht von Jugendlichen**



## Adresse | Kontakt

Bertelsmann Stiftung  
Carl-Bertelsmann-Straße 256  
33311 Gütersloh  
Telefon +49 5241 81-0  
[bertelsmann-stiftung.de](http://bertelsmann-stiftung.de)

Dr. Chantal Lepper  
Project Manager  
Bildung und Next Generation  
Telefon +49 5241 81-81103  
[chantal.lepper@bertelsmann-stiftung.de](mailto:chantal.lepper@bertelsmann-stiftung.de)  
[bertelsmann-stiftung.de](http://bertelsmann-stiftung.de)