

Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V.

SCHRIFTENREIHE THEORIE UND PRAXIS

2008

Das Integrierte Potenzial-Assessment^{iPASS}

***Ein Diagnose- und Förderkonzept
im Übergang Schule-Beruf***

Expertise



Das Integrierte Potenzial-Assessment^{iPASS}

***Ein Diagnose- und Förderkonzept
im Übergang Schule-Beruf***

Expertise

Impressum

Herausgeber: AWO Bundesverband e.V.
Verantwortlich: Rainer Brückers, Geschäftsführer

Redaktion: AWO Bundesverband
Arbeitsgruppe Zentrale Aufgaben der Jugendsozialarbeit
Angelika Herzog, Berndt de Boer, Klaus Wagner

Layout: Typografie Marx, Andernach

© AWO Bundesverband e.V.
Heinrich-Albertz-Haus
Blücherstr. 62/63
10961 Berlin
Telefon: 030 26309-0
Telefax: 030 26309-32599
Email: verlag@awo.org
www.awo.org

September 2008

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlages oder Herausgebers.
Alle Rechte vorbehalten.

Diese Veröffentlichung wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Vorwort

Seit mehr als 20 Jahren existiert eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungsstellenmarkt. Aufgrund dessen sowie erheblicher Passungsprobleme im Übergang vom allgemeinbildenden in das berufliche Bildungssystem erreichen nur noch 40 % eines Jahrgangs den direkten Weg in die Berufsausbildung. Damit hat eine besorgniserregend hohe Zahl von Jugendlichen erhebliche Schwierigkeiten, den Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich zu bewältigen. Für junge Menschen mit schlechten Startchancen, etwa fehlender Schulabschluss oder Hauptschulabschluss ist das Risiko groß, am Übergang von der Schule in den Beruf zu scheitern. Gleichzeitig sind wir in Deutschland von einem drohenden Fachkräftemangel herausgefordert.

Beide Entwicklungen sind zwingende Gründe dafür, die beruflichen Potenziale und Begabungsreserven aller jungen Menschen zu erschließen. Die Bewältigung dieser Aufgabe erfordert eine integrative Jugend- und Berufsbildungspolitik sowie eine flächendeckende regionale Infrastruktur mit aufeinander abgestimmten Konzepten und Förderinstrumenten.

Grundbaustein für ein Übergangmanagement „Schule-Beruf“ sind bedarfsgerechte und qualitativ hochwertige Diagnose- und Förderkonzepte. Die AWO hat deshalb ihre 2002 veröffentlichte Rahmenkonzeption zur Anwendung eines Potenzial-Assessments in 2007 zu einem regional integrierten Potenzial-Assessment im Übergang Schule-Beruf weiterentwickelt. Die Fachberatung erfolgte durch das Institut für Allgemeine und Berufspädagogik der Technischen Universität Darmstadt.

Die hier vorgelegte vom AWO Bundesverband in Auftrag gegebene und vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Senioren geförderte Expertise zeigt einen erfolgversprechenden Weg auf, wie die AWO-Rahmenkonzeption für ein regional integriertes Potenzial-Assessment nachhaltig umgesetzt werden kann. Die Implementierung soll nun durch Pilotprojekte vorbereitet und begleitet werden.

Sechs Regionalworkshops trugen zur Erarbeitung der Expertise bei. Dafür bedanken wir uns bei der AWO Kreisverband Nürnberg, der AWO Region Hannover, der AWO Service gGmbH Heinsberg, der Dortmunder Beschäftigungs-, Qualifizierungs- und Ausbildungsgesellschaft mbH, der Kompetenzagentur des DRK Wolfenbüttel sowie der Stadt Falkensee. Darüber hinaus gilt mein Dank auch an die Mitgliedsverbände des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit, die dieses Vorhaben erst ermöglicht haben.

Rainer Brückers, Geschäftsführer

Einleitung

Die Übergangsphase in das eigenverantwortliche Berufs- und Erwerbsleben prägt den gesamten weiteren Lebensweg junger Menschen. Gelingt die berufliche Integration im Jugendalter nicht, drohen später Arbeitslosigkeit und Armut mit einer für die Gesellschaft fatalen Langzeitwirkung: auch die Kinder dieser Jugendlichen sind in Gefahr, zu Risikojugendlichen heranzuwachsen.

Studien zeigen, dass bis zu 25 % der Jugendlichen eines jeden Altersjahrgangs erhebliche Schwierigkeiten haben, die kritische Lebensphase des Übergangs von Familie und Schule in den Beruf erfolgreich zu bewältigen. Fehlendes Wissen über die Arbeitswelt, unzureichende berufliche Orientierung, die verbreitet mangelnde Fähigkeit zur realistischen Einschätzung eigener Kompetenzen, ein stereotypisch eingeschränktes Berufswahlspektrum sowie die konstant hohe Zahl von Ausbildungsabbrüchen kennzeichnen die Situation junger Menschen im Übergang Schule-Beruf.

Auch die Bundesvereinigung Deutscher Arbeitgeberverbände beklagt das mangelhafte Wissen Jugendlicher über die Arbeitswelt und fordert deshalb eine vertiefte, intensive Berufsorientierung. Vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung sind Unternehmen mehr und mehr auf die Ausschöpfung der Potenziale aller Jugendlichen und die verlässliche Auswahl geeigneter Fach- und Arbeitskräfte angewiesen.

Die Assessment-Center-Technik hat sich seit Jahrzehnten als Instrument der Personalauswahl und -entwicklung bewährt. Diese Methodik kann künftig auch die Funktion eines Diagnose- und Entwicklungsinstrumentes im Übergangsmanagement Schule-Beruf wahrnehmen, weil sie die intensive Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen unterstützt und durch hochwertiges Feedback die Selbstwahrnehmung und Entwicklungsbereitschaft Jugendlicher fördert. Der AWO Bundesverband hat deshalb seit Mitte der 90er Jahre die Anwendung von Assessment-Verfahren im Übergang Schule-Beruf ini-

tiert und maßgeblich mit vorangetrieben. Mittlerweile haben Assessment-Methoden in diesem Feld Akzeptanz und weite Verbreitung gefunden.

Die Bestandsaufnahme der vorliegenden Expertise zur Anwendungspraxis von Assessments zeigt, dass diese handlungsorientierte Methodik als Alternative zu schulisch-wissensorientiertem Lernen und zu klassischen Prüfungssituationen gerade bei benachteiligten Jugendlichen hohe Akzeptanz findet. Es wird aber auch deutlich, dass die Qualität der eingesetzten Methoden und Instrumente sehr unterschiedlich ist und es durchgängig an einer stabilen, nachhaltigen Anwendung mangelt.

Der AWO Bundesverband hat 2007 eine Rahmenkonzeption für eine fachlich fundierte, potenzialorientierte und nachhaltige Anwendung von Assessment-Verfahren im Übergang Schule-Beruf veröffentlicht

([http://www.awo.org/index.php?id=potenzial-assessment&no_cache=1&sword_list\[0\]=ipass](http://www.awo.org/index.php?id=potenzial-assessment&no_cache=1&sword_list[0]=ipass)).

Die AWO- Rahmenkonzeption formuliert Standards für die nachhaltige Assessment-Anwendung im Übergang Schule-Beruf:

- Verantwortliche lokale Kooperation zwischen Wirtschaft, Jugendsozialarbeit, Schule und Kommune in der Anwendung und Entwicklung von Assessment-Verfahren,
- Integration in den regionalen Wirtschafts-/ Sozialraum als Diagnose- und Entwicklungsinstrument sowie Einbettung in Förderkontexte, Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse
- Einsatz qualifizierten Personals in der Methodenentwicklung und -anwendung,
- Anwendung der Methodik als Potenzial-Assessment mit einer Lern- und Entwicklungsperspektive für Jugendliche
- Kulturfairness
- Gendersensibilität
- Qualitätssicherung und Evaluation

Die vorliegende Expertise gibt Empfehlungen für die erfolgreiche Umsetzung der AWO-Rahmen-

konzeption in der Praxis. Ein Überblick zur Assessment-Methodik von der Auftragsklärung bis zur Evaluation (Kapitel 5) begründet die Anschlussfähigkeit der AWO Rahmenkonzeption zu wissenschaftlich anerkannten und in der Wirtschaft üblichen Qualitätsstandards (Kapitel 2). Kernstück der Expertise ist die Beschreibung eines dreistufigen Prozessmodells von der frühzeitigen Diagnose- und Förderung ausgewählter Schlüsselkompetenzen über eine systematische Berufsorientierung bis hin zur Unterstützung von Berufswahlentscheidungen Jugendlicher und der Personalrekrutierung im Zusammenwirken mit Unternehmen (Kapitel 6). Abschließend folgen Hinweise für die regionale Implementierung von Assessment-Verfahren im Übergang Schule-Beruf (Kapitel 8) sowie Überlegungen für eine flächendeckende Einführungsstrategie (Kapitel 9) im Übergangsmanagement Schule-Beruf.

Die AWO-Expertise schlägt ein fachlich fundiertes Diagnose- und Förderkonzept vor, das geeignet ist, die berufliche Integration junger Menschen nachhaltig zu unterstützen. Voraussetzung für die Umsetzung ist die Integration in stabile regionale Infrastrukturen und Förderinstrumente, die eine verlässliche Partnerschaft zwischen Jugendsozialarbeit, Schule, dem öffentlichen Träger der Jugendhilfe und der Wirtschaft ermöglichen.

Diese Expertise wurde vom Bundesverband der AWO im Rahmen des Kooperationsverbundes Jugendsozialarbeit erstellt. Im Kooperationsverbund Jugendsozialarbeit haben sich die Verbände der Jugendsozialarbeit auf der Bundesebene zusammengeschlossen, um als Interessenvertreter für die berufliche Förderung junger Menschen zu wirken (<http://www.jugendsozialarbeit.de/>).

Berndt de Boer, Klaus Wagner

Expertise

**zur nachhaltigen regionalen Implementierung
eines potenzialorientierten Assessment-Verfahrens
im Übergang von Schule zu Beruf**

Prof. Dr. Siegfried Stumpf
Institut für Kooperationsmanagement an der Universität Regensburg
Fachhochschule Köln, Campus Gummersbach

Ernst-August Bolte
Management-Diagnostik, Hamburg

Jürgen Böhme
Leiter Personalentwicklung Wüstenrot & Württembergische AG, Stuttgart

Inhalt

1	Ziel der Expertise, Vorgehensweise zur Expertisenerstellung und Aufbau der Expertise	11
2	Die Methodik des Assessment Centers und ihre Beziehung zum Integrierten Potenzial-Assessment im Übergang Schule und Beruf nach AWO-Rahmenkonzeption	13
3	Zur Situation von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf	18
4	Vorgehen und Ergebnisse der Bestandsaufnahme	20
5	Überblick zur Assessment-Center-Methodik vom Auftrag bis zur Evaluation	23
	5.1 Auftragsklärung und Vernetzung	24
	5.2 Anforderungsanalyse	24
	5.3 Übungskonstruktion	28
	5.4 Beobachtung und Bewertung	30
	5.5 Beobachterausswahl und -vorbereitung	31
	5.6 Vorauswahl und Vorbereitung der potenziellen Teilnehmer	32
	5.7 AC-Vorbereitung und -Durchführung	32
	5.8 Feedback und Folgemaßnahmen	33
	5.9 Evaluation	33
6	Ein Prozessmodell zur Förderung von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf	34
7	Zwei Assessment-Center-Varianten im Übergang Schule und Beruf	37
	7.1 Schlüsselkompetenz-AC	37
	7.2 Tätigkeitsfeld-AC	39
	7.3 Übergreifende Aspekte zu Schlüsselkompetenz-AC und Tätigkeitsfeld-AC	42
8	Projektkonzeption zur modellhaften Implementierung eines Assessment-Center-Verfahrens im Übergang Schule und Beruf	44
	8.1 Aufbaustruktur	44
	8.2 Ablaufstruktur	48
	8.3 Qualifikationsanforderungen	50
	8.4 Entwicklungsaufwand	54
	8.5 Dauereinsatz	54
9	Überlegungen zur flächendeckenden Einführungsstrategie	55
	9.1 Information und Kommunikation	55
	9.2 Einrichtung einer zentralen Koordinations- und Steuerungsstelle	55
10	Fazit	57
	Literaturverzeichnis	59
	Verzeichnis der Abkürzungen	62
	Anhang	63

Aus Gründen der Lesbarkeit sind im Folgenden oftmals lediglich die männlichen Bezeichnungen genannt, es sind damit aber immer Angehörige beider Geschlechter gemeint.

1 Ziel der Expertise, Vorgehensweise zur Expertisen-erstellung und Aufbau der Expertise

Zentrales Ziel der Expertise ist gemäß des Ausschreibungstextes des AWO Bundesverbandes e.V. die Ausarbeitung einer fachlich fundierten und praxistauglichen Projektkonzeption zur modellhaften Erprobung und Evaluierung der nachhaltigen Implementierung eines potenzialorientierten Assessment-Verfahrens im Übergang Schule-Beruf. Vorbereitet wird die Ausarbeitung dieser Projektkonzeption durch eine Bestandsaufnahme zur Anwendung von Potenzial-Assessments im Übergang Schule-Beruf.

Gemäß diesem Ziel wird in der vorliegenden Expertise eine *Projektkonzeption* vorgeschlagen. Eine Projektkonzeption meint die Konzeption eines komplexen, neuartigen/einmaligen und zeitlich befristeten Vorhabens (vgl. dazu z. B. Kraus & Westermann, 2002). Damit ist zum einen eine Projektaufbauorganisation zu beschreiben, die angibt, welche Akteure oder Stellen an dem Vorhaben zu beteiligen sind und wie diese zusammenwirken sollen. Weiterhin ist eine Projektablaufstruktur vorzuschlagen, die angibt, in welchen Schritten das Vorhaben anzugehen ist.

Gegenstand der Projektkonzeption ist die *Implementierung* eines potenzialorientierten Assessment-Verfahrens. Unter „Implementierung“ verstehen wir hier die Anwendung oder Nutzung eines Assessment-Center-Verfahrens, wobei klar ist, dass das Anwenden oder Nutzen erst einmal die Entwicklung des Assessment-Center-Verfahrens voraussetzt. Damit ist also im Rahmen der Expertise zweierlei zu beschreiben: a) Wie kann das Assessment-Center-Verfahren in einem Projekt entwickelt, erprobt und evaluiert werden? und b) Wie kann das Assessment-Center-Verfahren dauerhaft genutzt und angewendet werden? Hierfür soll eine Modellkonzeption entwickelt werden, wobei wir Modell verstehen im Sinne einer Pilotanwendung. Wir schlagen somit ein Pilotprojekt vor und beschreiben wie dieses Pilotprojekt zur Entwicklung, Erprobung und Evaluierung eines auf dauerhafte Nutzung angelegten Assessment-Center-Verfahrens aussehen soll.

Dabei sind die drei Adjektive „fachlich fundiert“, „praxistauglich“ und „nachhaltig“ zu beachten: Mit „*fachlich fundiert*“ meinen wir, dass das Assessment Center etablierten Qualitätsvorstellungen (vgl. die Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., 2005; DIN 33430, Normenausschuss Gebrauchstauglichkeit und Dienstleistungen, 2002) genügt, gemäß diesen Standards entwickelt und realisiert wird und sowohl wissenschaftliche Erkenntnisse als auch Erfahrungen aus der reflektierten Assessment-Center-Praxis bei Entwicklung und Realisierung berücksichtigt werden. „*Praxistauglich*“ heißt, dass Entwicklung und Einsatz des Assessment Centers unter Berücksichtigung von Praxisbedingungen beschrieben werden und Wege aufgezeigt werden, wie dieses Verfahren unter gegebenen Praxisbedingungen realisiert werden kann. Dabei ist allerdings zu beachten, dass das Verfahren zahlreiche Anforderungen an die Praxis stellt, die u.a. methodischer, finanzieller und organisatorischer Art sind. Diese Anforderungen werden in der Expertise genannt. Wenn die Erfüllung dieser Anforderungen nicht gewährleistet ist, sollte man besser Abstand nehmen von Entwicklung und Einsatz dieses Verfahrens. „*Praxistauglich*“ kann nicht heißen, dass jegliches Verfahren an beliebige Praxisbedingungen anpassbar ist. Will man ein Flugzeug entwickeln, bauen, erproben und dauerhaft nutzen, so benötigt man dafür auch eine Start- und Landebahn – ist die nicht vorhanden, so sieht es mit dem Flugbetrieb schlecht aus. Was ist mit „*Nachhaltigkeit*“ gemeint? Darunter verstehen wir zunächst, dass das Assessment Center keine „Eintagesfliege“ sein darf. Was nützt es, ein Assessment Center aufwändig zu entwickeln, wenn es dann, z. B. aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen, nur einmal eingesetzt wird? Das ist sicherlich nicht zu vertreten. Der Aufwand für die Verfahrensentwicklung rechtfertigt sich nur, wenn das Verfahren dauerhaft oder zumindest auf längere Sicht wiederholt eingesetzt wird. Weiterhin gehört zur Nachhaltigkeit auch, dass echter und dauerhafter Nutzen für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen geschaffen wird,

also von Jugendlichen, die verursacht durch persönliche, soziale, kulturelle oder wirtschaftliche Umstände besondere Unterstützung benötigen, um ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen (vgl. Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates, 2006) und im Berufsleben Fuß zu fassen. Es ist zu wenig, wenn ein Assessment Center hier zwar kurzfristig positive Effekte hat, z. B. auf das Selbstvertrauen oder die Weiterbildungsmotivation der teilnehmenden Jugendlichen, diese Effekte dann aber im Laufe der Zeit schnell verpuffen und alles wieder so wird, wie es vorher schon war.

Die auszuarbeitende Konzeption soll weiterhin an die 2007 vorgelegte AWO-Rahmenkonzeption für ein Potenzial-Assessment im Übergang Schule und Beruf anschließen (AWO Bundesverband e.V., 2007).

Neben dem Studium von Literatur zum Übergangsbereich Schule und Beruf wurden zwei Schritte zur Bestandsaufnahme in diesem Feld durchgeführt:

- (1) Strukturierte Telefoninterviews mit drei Experten, die sich langjährig mit dem Übergang benachteiligter Jugendlicher von Schule zu Beruf befassen.
- (2) Durchführung und Auswertung eines eintägigen Workshops (Präkonzeptionsworkshop) mit insgesamt 18 aus unterschiedlichen Organisationen und Regionen stammenden Praktikern, die Jugendliche beim Übergang von Schule zu Beruf begleiten. Der Workshop fand am 11. Oktober 2007 in Berlin statt.

Ausgehend von der Bestandsaufnahme wurde eine Projektkonzeption entwickelt, deren Grundideen in drei Regionalworkshops mit praxisnahen Vertretern aus einem breiten Spektrum relevanter Organisationen (z. B. ARGE, Bundesagentur für Arbeit, Jugendamt, Kammern, Schulen, Wohlfahrtsverbände u.v.a.) vorgestellt und diskutiert wurden. Folgende Regionalworkshops fanden statt:

- 29.11. 2007, AWO-Service gGmbH, Übach-Palenberg

- 30.11. 2007, AWO-Jugendberufshilfe, Nürnberg
- 07.12. 2007, Kompetenzagentur DRK-TFIS gGmbH, Wolfenbüttel.

Die hierdurch gewonnenen Kritikpunkte und Anregungen flossen in die vorliegende Endfassung der Projektkonzeption ein.

Die Expertise ist wie folgt aufgebaut: In Abschnitt 2 wird geklärt, was unter einem Assessment Center zu verstehen ist und wie sich dieses Verfahren zum Integrierten Potenzial-Assessment im Übergang Schule und Beruf nach AWO-Rahmenkonzeption verhält. In Abschnitt 3 wird die Situation benachteiligter Jugendlicher im Übergang Schule und Beruf dargestellt. Die Ergebnisse der Bestandsaufnahme zum Einsatz von Assessment-Center-Verfahren im Übergang Schule und Beruf werden in Abschnitt 4 beschrieben. In Abschnitt 5 wird ein Überblick zum Prozess der Entwicklung und des Einsatzes von Assessment Centern von der Auftragsklärung bis zur Evaluation gegeben, wobei Qualitätsgesichtspunkte berücksichtigt werden. Die Förderung benachteiligter Jugendlicher muss als Gesamtprozess gedacht werden, was in Abschnitt 6 ausgeführt wird. Assessment Center eignen sich nicht für alle diagnostischen Aufgabenstellungen, die sich während dieses Gesamtprozesses ergeben; vielmehr sehen wir auf dem beschriebenen Prozessstrang insbesondere zwei sinnvolle Ansatzpunkte und Zielrichtungen für den Einsatz von Assessment Centern und demzufolge unterscheiden wir zwei Assessment-Center-Varianten, was in Abschnitt 7 dargelegt wird. In Abschnitt 8 beschreiben wir die Projektkonzeption für die modellhafte Implementierung eines Assessment-Center-Verfahrens und gehen insbesondere auf Überlegungen zur Aufbau- und Ablaufstruktur eines solchen Projektes ein. Bewährt sich das Modellprojekt, so stellt sich die Frage, wie Assessment Center flächenübergreifend entwickelt und eingesetzt werden können. Diese Frage wird in Abschnitt 9 aufgegriffen. Die Expertise schließt mit einem Fazit in Abschnitt 10.

2 Die Methodik des Assessment Centers und ihre Beziehung zum Integrierten Potenzial-Assessment im Übergang Schule und Beruf nach AWO-Rahmenkonzeption

Da mit Begriffen wie „Assessment“ und „Assessment Center“ (AC) sehr unterschiedliche Vorgehensweisen und Techniken verbunden werden können, soll hier geklärt werden, in welchem Sinn diese Begriffe in dieser Expertise verwendet werden.

„Assessment“ verstehen wir als Oberbegriff für unterschiedlichste diagnostische Vorgehensweisen zur Erfassung menschlicher Merkmale im Sinne handlungsrelevanter personaler Voraussetzungen. Oftmals verwendet man in diesem Zusammenhang den Kompetenzbegriff (z. B. Erpenbeck & Rosenstiel, 2003). Befasst man sich genauer mit diesem Begriff, so wird deutlich, dass damit sehr komplexe Sachverhalte umrissen werden. Sonntag und Schaper (1999) weisen darauf hin, dass der Kompetenzbegriff im Kontext beruflichen Handelns neben den fachlich-funktionalen und kognitiven Fähigkeiten auch die sozialen, motivationalen und emotionalen Aspekte menschlichen Arbeitshandelns einbezieht. Um Struktur in diese Komplexität zu bringen, werden mehrere Kompetenzklassen unterschieden. Erpenbeck und Rosenstiel (2003), die Kompetenzen im Sinne von Selbstorganisationsdispositionen auffassen, unterscheiden folgende Kompetenzklassen: (1) Personale Kompetenzen; (2) Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen; (3) Fachlich-methodische Kompetenzen; (4) Sozial-kommunikative Kompetenzen. Unter den aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen wird beispielsweise verstanden: „... die Dispositionen einer Person, aktiv und gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln und dieses Handeln auf die Umsetzung von Absichten, Vorhaben und Plänen zu richten – entweder für sich selbst oder auch für andere und mit anderen, im Team, im Unternehmen, in der Organisation. Diese Dispositionen erfassen damit das Vermögen, die eigenen Emotionen, Motivationen, Fähigkeiten und Erfahrungen und alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu

integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren“ (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, S. XVI). Diese Definition macht deutlich, dass „Kompetent-Sein“ sehr viel voraussetzt: Fähigkeiten im Sinne fachlicher Qualifikationen oder sozial-kommunikativer Vorgehensweisen müssen vorhanden sein, das eigene Handeln muss zielgerichtet motiviert werden, wobei hier auch die eigenen übergreifenden Interessen- und Motivlagen von Bedeutung sind und auch die Interessen anderer Personen berücksichtigt werden müssen, Handlungspläne sind zu entwickeln, zu realisieren und gegebenenfalls zu korrigieren usw. Diese Komplexität im Kompetenzbegriff verweist darauf, dass eben viel zusammenkommen muss, damit eine Person kompetent handelt. Dem Facettenreichtum des Kompetenzbegriffes entspricht auf dem Gebiet der Kompetenzerfassung eine Vielzahl möglicher diagnostischer Ansatzpunkte und Methoden. Erpenbeck und Rosenstiel fordern hier: „Kompetenzforschung kann und muss sich *aller* Mess-, Charakterisierungs- und Beschreibungsverfahren bedienen, die von der Persönlichkeitspsychologie und -soziologie, der Arbeits- und Handlungspsychologie, der Performanzanalyse, der Qualifikationsforschung sowie von Sozialpsychologie, Kommunikationspsychologie, Sprachwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Pädagogik usw. zur Verfügung gestellt werden“ (2003, S. XXII). Dass es die eine diagnostische Methode gibt, die all diese unterschiedlichen Kompetenzfacetten erfasst, ist unmöglich. Jede diagnostische Methode hat ihre Begrenzungen und dies gilt auch für das Assessment Center. Eine gute Diagnostik erfordert deswegen oftmals die Kombination unterschiedlicher diagnostischer Ansätze (vgl. dazu den Ansatz der multimethodalen Diagnostik, z. B. Schuler und Höft, 2006).

Mit der Frage, inwieweit Personen für bestimmte Tätigkeiten kompetent sind, befasst sich die Eignungsdiagnostik. Nach Schuler und Höft (2006) lassen sich drei grundsätzliche methodische Ansätze der Eignungsdiagnostik unterscheiden:

- (1) **Eigenschaftsansatz:** Es werden Merkmale einer Person erfasst, die als relativ stabil angenommen werden, z. B. Gewissenhaftigkeit oder Intelligenz. Methode der Wahl sind hier *psychologische Tests*.
- (2) **Simulationsansatz:** Hier geht es um die Erfassung von konkretem Verhalten unter Simulationsbedingungen, d.h. Merkmale eines Realitätsausschnittes (z. B. eines Arbeitsplatzes) werden nachgebildet und es wird das Verhalten einer Person in dieser nachgebildeten Realität beschrieben und bewertet. Methode der Wahl sind Arbeitsproben oder Simulationsübungen wie z. B. Rollenspiele.
- (3) **Biografischer Ansatz:** Dieser dient der Erfassung der bisherigen Lebensbiografie. Methode der Wahl sind biografische Fragen, die per Fragebogen oder Interview gestellt werden.

Das Assessment Center ist dem Simulationsansatz zuzuordnen. Unter einem „Assessment Center“ wird im Folgenden eine Methode verstanden (vgl. dazu Neubauer, 1980; Sarges, 2001; Sünderhauf, Stumpf & Höft, 2005), bei der mehrere Personen über mehrere Tage verschiedene Aufgaben zu bewältigen haben und dabei von mehreren Beobachtern hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeiten zum Zwecke der Personalauswahl oder -entwicklung beurteilt werden. Ein AC besteht aus vier Methodenkomponenten, die in Abbildung 1 dargestellt sind und im Folgenden erläutert werden.

- **Anforderungsprofil:** Dieses nennt und beschreibt die Fähigkeitsmerkmale, die Personen aus der zu entwickelnden Zielgruppe benötigen, um den sich in ihrem Handlungsfeld stellenden Anforderungen gerecht zu werden.
- **Übungen:** Diese repräsentieren zentrale Anforderungssituationen (Simulationsprinzip), die für das Handlungsfeld der zu entwickelnden Zielgruppe typisch sind. Die Teilnehmer an dem AC absolvieren diese Übungen.
- **Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren:** Beim Absolvieren der Übungen werden die Teilnehmer systematisch beobachtet und es wird beurteilt, inwieweit sie über die im Anforderungsprofil aufgeführten Fähigkeitsmerkmale verfügen.
- **Rückmeldeverfahren:** Die Ergebnisse des Beobachtungs- und Beurteilungsprozesses sind jedem Teilnehmenden differenziert und in fairer, partnerschaftlicher Weise mitzuteilen. Das Rückmeldeverfahren ist gerade bei AC mit Förderziel von herausragender Bedeutung, da jeder Kandidat die eigene weitere Kompetenzentwicklung aktiv mitgestalten soll. Hierzu benötigt er zur eigenen Orientierung ein klares Verständnis der Beurteilungen. Zudem sollte ihn die Art der Rückmeldung dabei motivieren, an seinen eigenen Stärken und Schwächen zu arbeiten.

Eine so umrissene Assessment-Center-Methodik ist von anderen eignungsdiagnostischen Verfahren wie z. B. Interviews oder Testverfahren (z. B.

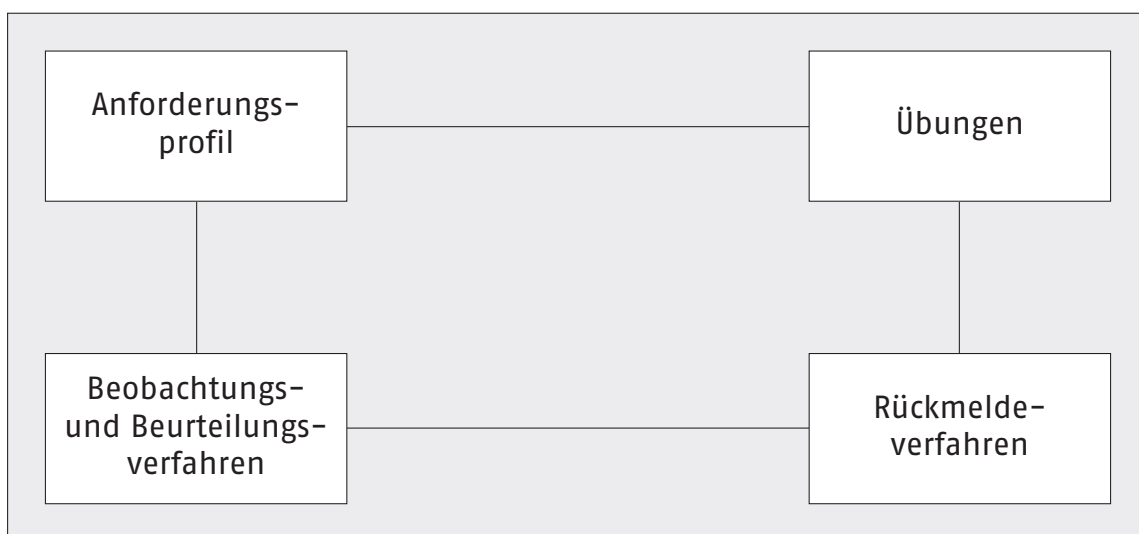


Abbildung 1: Zentrale Komponenten des Assessment Centers

Persönlichkeitsinventare) gut abgrenzbar. Andererseits kann ein so verstandenes Assessment Center auch mit anderen eignungsdiagnostischen Verfahren kombiniert werden und so Bestandteil einer multimethodalen Auswahl- oder Entwicklungsstrategie sein (vgl. Schuler und Höft, 2006).

Das Assessment Center als eignungsdiagnostisches Instrument hat sich bewährt. Nach der Metaanalyse von Thornton, Gaugler, Rosenthal und Bentson (1987) ergibt sich für die prognostische Validität, also für den Zusammenhang von im AC ermittelter Eignung und späterer tatsächlicher Bewährung (z. B. hinsichtlich Leistung am Arbeitsplatz, beruflicher Aufstieg, Abschneiden bei Trainingsmaßnahmen) ein Validitätskoeffizient von .37. In einer aktuellen Metaanalyse von Hardison & Sackett (2007) sinkt der Validitätskoeffizient auf .26. Zusätzlich ergab sich in der Studie von Hardison und Sackett ein negativer Zusammenhang zwischen dem Erscheinungsjahr der Studie und der Validität: Je neuer die Studie, desto schlechter die Validität. Hardison und Sackett führen hierfür untersuchungstechnische Erklärungen an, Schuler (2007) weist darauf hin, dass dafür auch verantwortlich sein kann, dass die Qualität von AC trotz oder vielleicht sogar wegen ihrer anhaltenden großen Popularität schlechter geworden ist: „Das AC ist zur Spielwiese der Laiendiagnostik geworden. Dazu kommt: ACs

arbeiten weit unter ihrer methodischen Kapazität. Sie werden vornehmlich von Nicht-Psychologen durchgeführt. Die Augenschein Gültigkeit der eingesetzten Teilverfahren hat sich durchgesetzt. In vielen Fällen wird ausschließlich mit simulationsorientierten Teilverfahren („Übungen“) gearbeitet. Der Anforderungsbezug steht ebenso in Frage wie die vorgebliche Organisationsspezifität. Ergebnisse zur psychometrischen Qualität werden gering bewertet oder gar nicht zur Kenntnis genommen“ (Schuler, 2007, S. 28). Ohne auf die einzelnen Argumente hier eingehen zu können: Das Zitat von Schuler macht deutlich, dass es das AC nicht gibt, sondern dass unter den eingesetzten AC eben gute und schlechte vorhanden sind und dass es auf die Qualität eines AC ankommt. Die Bedeutung der Qualität von AC hat der Arbeitskreis Assessment e.V. seit längerem erkannt und 1992 die erste Fassung seiner Qualitätsstandards (siehe: www.arbeitskreis-ac.de) veröffentlicht, die keinesfalls, wie von Schuler an anderer Stelle (Schuler, 2003) behauptet, methodische Belanglosigkeiten darstellen.

Die aktuelle Fassung der Standards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. ist im Folgenden im Überblick dargestellt. Die vollständige Fassung der Standards ist in Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2005) oder unter www.arbeitskreis-ac.de zu finden.

1	Auftragsklärung und Vernetzung	Ziele, Rahmenbedingungen und Konsequenzen sind verbindlich zu klären
2	Arbeits- und Anforderungsanalyse	Eignungsanalyse setzt exakte Analyse der konkreten Anforderungen voraus
3	Übungskonstruktion	Ein AC besteht aus Arbeitssimulationen
4	Beobachtung und Bewertung	Grundlage der Eignungsdiagnose ist eine systematische Verhaltensbeobachtung
5	Beobachterausswahl und -vorbereitung	Beobachter sollen das Unternehmen angemessen repräsentieren und sind gut vorzubereiten
6	Vorauswahl und Vorbereitung potenzieller Teilnehmer	Systematische Vorauswahl und offene Vorinformation sind wichtig
7	Vorbereitung und Durchführung	AC ist gut zu planen und gut zu moderieren
8	Feedback und Folgemaßnahmen	Es muss ein nachvollziehbares Feedback sowie sinnvolle Folgemaßnahmen geben
9	Evaluation	Regelmäßige Güteprüfungen zur Sicherstellung der Zielerreichung des AC

Tabelle 1: Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V.

In dieser Expertise soll eine AC-Projekt-konzeption für den Übergang Schule und Beruf entwickelt werden, die anschließt an die AWO-Rahmenkonzeption „Integriertes Potenzial-Assessment (iPASS) im Übergang Schule Beruf“. Im Folgenden werden zunächst die zentralen Merkmale von iPASS dargestellt und anschließend wird abgeglichen, inwieweit die iPASS-Merkmale mit den Qualitätsvorstellungen des Arbeitskreises Assessment Center e.V. verträglich sind.

Die zentralen Merkmale von iPASS sind (vgl. AWO Bundesverband e.V., 2007):

- (1) *Simulation realer berufsrelevanter Anforderungssituationen*: Es sollen realistische Aufgaben gestellt werden, die auch im späteren Berufsleben über Erfolg oder Misserfolg entscheiden. Zu berücksichtigen ist dabei allerdings, dass das Anforderungsniveau auf die Möglichkeiten der jeweiligen jugendlichen Zielgruppe abgestimmt wird. „Jugendliche suchen die Herausforderung – gerade Aufgabenstellungen mit Ernstcharakter haben für Jugendliche eine Motivationsfunktion. Insbesondere sozial benachteiligte Jugendliche erhalten in ihrem sozialen Umfeld häufig zu wenig Anregungen, sich in herausfordernden Situationen zu bewähren ... Der Einsatz möglichst realistischer Aufgaben und zugleich zielgruppenbezogener Aufgaben ist ein unverzichtbares Merkmal der Professionalität im Integrierten Potenzial-Assessment“ (AWO Bundesverband e.V., S. 10).
- (2) *Definition beruflicher Anforderungen als Grundlage*: Die Simulation realistischer berufsrelevanter Anforderungssituationen setzt voraus, dass die in iPASS abzubildenden Tätigkeitsfelder analysiert werden. „Die intensive Auseinandersetzung mit beruflichen Anforderungen ist ein unverzichtbares Merkmal der Professionalität im Integrierten Potenzial-Assessment“ (AWO Bundesverband e.V., S. 10).
- (3) *Dialog mit Unternehmen aus der Region*: Die Definition beruflicher Anforderungen darf von iPASS-Entwicklern nicht im Alleingang vollzogen werden, sondern muss im Dialog mit Unternehmen aus dem regionalen Wirtschaftsraum erfolgen. Der Verfahrensschritt der Anforderungsanalyse ist durch geeignete Methodiken zu unterstützen.
- (4) *Verhaltens- und Handlungsorientierung des Verfahrens*: Die Jugendlichen sollen sich in den simulierten berufsrelevanten Anforderungssituationen erproben können, sie sollen in diesen Situationen handeln können und der Prozess der Aufgabenbearbeitung durch den Jugendlichen, also sein Tun, wird zum Gegenstand von Beobachtung, Beurteilung und Feedback.
- (5) *Feedback und Beurteilung unter Lern- und Entwicklungsperspektive*: Diagnostik wird in iPASS unter dem Förderaspekt betrieben. Die Jugendlichen sollen durch die Teilnahme an iPASS eine realistische Einschätzung ihrer Stärken und Schwächen aufbauen, wozu sie ein inhaltlich differenziertes Feedback in einer wertschätzenden Atmosphäre benötigen. Die Teilnahme an iPASS soll Lern- und Weiterentwicklungsprozesse induzieren, die die Chancen der Jugendlichen auf berufliche Integration erhöhen.
- (6) *Vernetzung im Sinne sinnvoller Anschlüsse (Training, Coaching, Vermittlung ...)*: Nach der Durchführung von iPASS muss es für einen Jugendlichen Fördermaßnahmen geben, die die mit iPASS gewonnenen diagnostischen Erkenntnisse nutzen. „Je besser es gelingt, nach der Durchführung Anschlüsse für Jugendliche zu organisieren, desto eher kann das Integrierte Potenzial-Assessment einen Beitrag zur beruflichen Integration leisten“ (AWO Bundesverband e.V., 2007, S. 15). Als mögliche Folgemaßnahmen werden genannt: Coachingprozesse, Unterrichtsmaßnahmen in Schulen oder die passgenaue Vermittlung von Praktikumsstellen, Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen.
- (7) *Qualitätssicherung und Evaluation*: Es soll einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess geben in einem Kreislauf mit den Prozessschritten Planen – Durchführen – Überprüfen – Optimieren. „Die Beurteilung beruflicher Potenziale im Übergang Schule-Beruf ist eine verantwortungsvolle Aufgabe mit langfristigen Konsequenzen für die Lebensplanung Jugendlicher, für die Fachkräftesicherung in Unternehmen sowie die Bildungsplanung. Deshalb hat die Qualitätssicherung im Integrierten Potenzial-Assessment einen besonders hohen Stellenwert“ (AWO Bundesverband e.V., 2007, S. 15).

- (8) *Lokale Verantwortungs- und Kooperationsgemeinschaften aus staatlichen Institutionen, Wirtschaft und außerschulischen Bildungsträgern bzw. Trägern der Jugendsozialarbeit rund um iPASS*: Die Förderung benachteiligter Jugendlicher ist ein Gesamtprozess, den unterschiedliche Akteure und Institutionen gestalten. Dieser Gesamtprozess gelingt nur, wenn diese verschiedenen Akteure und Institutionen produktiv zusammenarbeiten. Der Einbezug auch der Wirtschaft in dieses Zusammenspiel ist erforderlich: „Mindeststandard für die erfolgreiche Anwendung des Integrierten Potenzial-Assessments ist die aktive Beteiligung von Wirtschaftsförderung und Unternehmen in der Definition aktueller und künftiger regionaler beruflicher Anforderungen. Die Ausgestaltung der Kooperation zur Anwendung des Integrierten Potenzial-Assessments erfolgt unter Berücksichtigung jeweiliger regionaler Gegebenheiten“ (AWO Bundesverband e.V., 2007, S. 9).
- (9) *Kulturfairness des Verfahrens und Beachtung kultureller Hintergründe und Ressourcen*: 40 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund können als Risikogruppe hinsichtlich der Aussicht auf eine erfolgreiche berufliche Integration gelten, bei allen Schülern sind dies 25 % (AWO Bundesverband e.V., 2007). iPASS muss die Spezifika dieser Jugendlichen berücksichtigen und erfordert somit eine kultursensible Planung und Durchführung (z. B. keine systematische

Benachteiligung durch methodische Aspekte wie sprachliche Probleme bei den Instruktionen, Fokussierung auch auf spezifische Stärken, die der Migrationshintergrund mit sich bringt ...).

- (10) *Gendersensibilität im Sinne keiner Eingenung auf geschlechtertypische Berufsstereotype*: „Das Integrierte Potenzial-Assessment erschließt weiblichen und männlichen Jugendlichen gleichermaßen in systematischer Weise ein breites Berufswahlspektrum und diagnostiziert berufliche Potenziale gendersensibel ...“ (AWO Bundesverband e.V., 2007, S. 21).

Insgesamt passen die beschriebenen Grundideen von iPASS gut zu den Standards des Arbeitskreis Assessment Center e.V.: iPASS fordert eine Anforderungsanalyse (Standard 2), setzt auf das Simulationsprinzip (Standard 3), ist verhaltens- und handlungsorientiert (Standard 4), betont die Wichtigkeit von Feedback und Anschlussmaßnahmen (Standard 8), schreibt Qualitätssicherung und Evaluierung vor (Standard 9) und sieht, insbesondere mit der Idee der lokalen Verantwortungs- und Kooperationsgemeinschaft, die Vernetzungsnotwendigkeit (Standard 1). Auch die übrigen Standards 5, 6 und 7, die auf eine sorgfältige Vorbereitung und Durchführung des AC und der Beteiligten abheben, sind mit der iPASS-Konzeption verträglich. Die in iPASS geforderte Kulturfairness trägt einem spezifischen Merkmal der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen Rechnung.

3 Zur Situation von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf

Nach dem Berufsbildungsbericht 2007 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 53ff.) ist die Situation auf dem Ausbildungsmarkt wie folgt:

22.318 junge Frauen und 27.159 junge Männer waren am 30. September 2006 bundesweit noch ohne Ausbildungsplatz. Nur noch jeder/jede dritte unvermittelte Bewerber/Bewerberin stammt aus dem aktuellen Schulentslassungsjahr. Eine deutliche Mehrheit von 64 % zählt zu den Altbewerbungen, die sich zum Teil schon häufiger bei der Bundesagentur um die Vermittlung auf einen betrieblichen Ausbildungsplatz bemühten. In den alten Ländern ist der Anteil der Jugendlichen mit mittleren Abschlüssen an den unvermittelten Bewerbern von 46,0 % auf 38,5 % zurückgegangen. Leicht angestiegen ist der Anteil der Hauptschulabsolventen (mit Abschluss) auf 43,7 %, so dass diese wieder den größten Teil der unvermittelten Ausbildungsplatzbewerber ausmachen. In den neuen Ländern und Berlin beträgt der Anteil der Hauptschulabsolventen (mit Abschluss) an den unvermittelten Ausbildungsplatzbewerbern 34 %. Anteilmäßig gegenüber dem Vorjahr fast verdoppelt hat sich die Zahl der unvermittelten Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, in den alten Ländern von 2,9 % auf 5,7 %, in den neuen Ländern von 3,6 % auf 7,9 %. Der Anteil junger Ausländer und Ausländerinnen an unvermittelten Bewerbungen lag in den alten Ländern bei 14 % und ist gegenüber dem Vorjahr um einen Prozentpunkt angestiegen. In den neuen Bundesländern spielt der Ausländeranteil an unvermittelten Bewerbungen (4,3 %) quantitativ eine untergeordnete Rolle.

Von den Schulabsolventen und Schulabsolventinnen, die sich im Frühjahr 2006 für eine duale Ausbildung interessierten, begann etwas mehr als die Hälfte (51,6 %) im Herbst 2006 tatsächlich eine duale Ausbildung. Die Einmündungsquote in das duale System hat sich damit gegenüber dem Vorjahr (46,7 %) erhöht. Männliche Jugendliche (57,1 %) konnten 2006 ihren Berufswunsch häufiger

realisieren als weibliche Jugendliche (45,1 %). 7,1 % der Schulabsolventen und 7,7 % der Schulabsolventinnen mit Ausbildungswunsch blieben arbeitslos und ohne Beschäftigung; weitere 11,9 % dieser Absolventen und 13,1 % dieser Absolventinnen fanden sonstige Beschäftigungen (Arbeit, Praktikum, Wehr- und Zivildienst ...). Jugendliche mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nach wie vor signifikant schlechtere Chancen auf Realisierung ihres Ausbildungswunsches: Nur 42 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Ausbildungswunsch fanden einen Ausbildungsplatz, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren es dagegen 54,1 %. Dieser Unterschied fällt aber nicht mehr so stark aus wie noch ein Jahr zuvor (25,0 % zu 51,9 %). Jugendliche Schulabsolventen mit Migrationshintergrund, die sich im Frühjahr 2006 für eine duale Ausbildung interessierten, wurden zu 14,9 % arbeits- und beschäftigungslos, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund waren dies nur 5,5 %.

Hauptschulabsolventen mit Abschluss finden sich vorwiegend in folgenden Ausbildungsbereichen: (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 104): Handwerk (47,3 % aller Azubis in diesem Ausbildungsbereich), Landwirtschaft (34,2 %), Hauswirtschaft (32,2 %) und Industrie und Handel (25,3 %). Hauptschulabgänger ohne Abschluss stellen nur im Hauswirtschaftsbereich einen signifikanten Azubi-Anteil (25,2 %), in Landwirtschaft (9,2 %) und Handwerk (4,5 %) stellen sie lediglich einen kleinen Anteil.

Darüber hinaus sind für Auszubildende mit Hauptschulabschluss die Einzelhandelsberufe Verkäuferin/Verkäufer (Anzahl: 10.493; Anteil: 54,9 %) und Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel (Anzahl: 10.293; Anteil: 33,4 %) von starker Bedeutung.

Auszubildende ohne Hauptschulabschluss finden sich vor allem in folgenden Ausbildungsberufen: Hauswirtschaftshelfer/in (39,5 % aller Azubis in diesem Ausbildungsberuf), Maler/in und Lackie-

Auszubildende mit Hauptschulabschluss werden vor allem in folgenden Berufen des Handwerks ausgebildet (Bezugsjahr 2005):

Ausbildungsberuf	Auszubildende mit Hauptschulabschluss (Anzahl)	Anteil an allen Auszubildenden des Berufs
Friseur/Friseurin	8.280	53,0 %
Fachverkäufer/Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	8.145	65,7 %
Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin	7.746	36,1 %
Maler und Lackierer/Maler und Lackiererin	5.987	63,6 %
Anlagenmechaniker/in für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	5.222	52,6 %
Bäcker/Bäckerin	4.245	67,1 %
Metallbauer/Metallbauerin	4.169	52,8 %

Tabelle 2: Ausbildungsberufe von Azubis mit Hauptschulabschluss im Handwerk
Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 106)

rer/in (7,9 %), Werker/in Gartenbau (61,4 %), Friseur/in (3,3 %), Bau- und Metallmaler/in (40,4 %), Metallbauer/in (5,0 %), Holzbearbeiter/in (40,3 %), Bäcker/in (5,5 %), Tischler/in (3,5 %) und Fachverkäufer/in im Nahrungsmittelhandwerk (2,4 %).

In den seit 1996 neu geschaffenen Ausbildungsberufen (vgl. dazu Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 109) sind Auszubildende mit Studienberechtigung (31,6 %) deutlich überproportional und solche mit Hauptschulabschluss stark unterproportional (19,1 %) vertreten. Unter den IT-Berufen stellen Azubis mit Hauptschulabschluss nur im Ausbildungsberuf Informationselektroniker/Informationselektronikerin mit 22,1 % einen signifikanten Anteil. Weitere neue Berufe mit signifikantem Anteil von Azubis mit Hauptschulabschluss sind z. B. Fahrradmonteur/in (66,9 %), Fahrzeuglackierer/in (61,3 %) Maschinen- und Anlagenführer/in (58,6 %)

Auch wenn es einzelne positive Veränderungen gibt, wie z. B. dass der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die einen Ausbildungsplatz erhalten, gestiegen ist, und dass sich die Einmündungsquote in das duale System leicht erhöht hat, so bleibt doch festzuhalten, dass 2006 insgesamt ca. 50.000 Bewerberinnen und Bewerber kein Ausbildungsplatz vermittelt werden konnte und

dass die Leidtragenden dieser Entwicklung vor allem die Hauptschüler sind. Am Übergangmanagement von Schule zu Beruf muss weiter gearbeitet werden: „Die Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Übergang junger Menschen in Ausbildung und Beruf sind auf Grund der Veränderungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt in den letzten Jahren deutlich schwieriger geworden. So ist ein deutliches Anwachsen der Teilnehmerzahlen von berufsvorbereitenden Maßnahmen der Länder sowie der BA zu beobachten, wobei ein Teil der Jugendlichen an diesen Maßnahmen nicht wegen fehlender Ausbildungsreife, sondern mangels einer konkreten Alternative teilnimmt. Von diesen Entwicklungen sind insbesondere Jugendliche betroffen, die keinen oder einen schlechten Schulabschluss haben sowie sozial benachteiligte Jugendliche. Darüber hinaus können Jugendliche mit Migrationshintergrund auch dann benachteiligt sein, wenn sie über gute Bildungsabschlüsse und zusätzliche Kompetenzen wie z. B. Zweisprachigkeit verfügen. Weiterhin besteht ein problematischer Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Geschlecht. Zwei Drittel aller Schulabbrecher und drei Viertel aller Sonderschüler sind männlich. Nach wie vor entscheidet sich der größte Teil der jungen Frauen trotz guter Leistungen in der Schule nur für ein schmales Berufsspektrum in der dualen Berufsausbildung“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 7–8).

4 Vorgehen und Ergebnisse der Bestandsaufnahme

Als Grundlage für die Durchführung eines die Konzeptionsphase einleitenden Workshops zum Thema „Potenzial-Assessment im Übergang von Schule zu Beruf“ (Präkonzeptionsworkshop) wurden drei Telefoninterviews mit erfahrenen Praktikern auf dem Gebiet des Übergangsmanagements für benachteiligte Jugendliche geführt. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

An dem am 11. Oktober 2007 in Berlin stattfindenden Präkonzeptionsworkshop nahmen 18 aus unterschiedlichen Organisationen und Regionen stammende Praktikerinnen und Praktiker teil, die Jugendliche beim Übergang von Schule zu Beruf begleiten. Die wesentlichen Arbeitsschritte bei diesem eintägigen Workshop waren:

- (1) Einblick in die Assessment-Praxis im Teilnehmerkreis: Zielgruppen, Vorgehensweisen, Rahmenbedingungen (moderierte Erhebung von Information zu Leitfragen).
- (2) Bearbeitung dreier Leitfragen in Gruppenarbeit: a) Beim Übergang von benachteiligten Jugendlichen von Schule zu Beruf erlebe ich in meiner Arbeit als größtes zu lösendes Problem ... (Problemsammlung); b) Welche Vorteile und Nutzen sehe ich durch den Einsatz des AC zur Lösung dieser Probleme?; c) Welche Schwierigkeiten und Hemmnisse bestehen für mich bei Lösung dieser Probleme durch das AC?
- (3) Generierung von Anregungen und Ideen zur Gestaltung und Anwendung eines AC-Modellkonzeptes in Gruppenarbeit: Zu den in der vorausgegangenen Gruppenarbeit genannten Hemmnissen und Schwierigkeiten wurden Anregungen und Ideen produziert, die Wege aufzeigen, wie diese gelöst werden können.

Zu dem Workshop wurde eine ausführliche Ergebnisdokumentation erstellt, die als Anhang zu dieser Expertise dem AWO-Bundesverband übermittelt wurde. Auf der Grundlage der Telefoninterviews sowie der Workshopergebnisse wurden neun Hypothesen zur AC-Anwendung für

Jugendliche im Übergang von Schule zu Beruf aufgestellt. Diese neun Hypothesen, die in drei Themenkomplexe „Grundsätzliches“, „Strukturen“ und „Methodik“ gegliedert sind, werden im Folgenden dargestellt.

A. Themenkomplex „Grundsätzliches“

Hypothese I: Buntes Feld der Anwendungspraxis

Unter der Überschrift „Potenzial-Assessment zur Förderung benachteiligter Jugendlicher“ werden sehr unterschiedliche Methoden und Vorgehensweisen praktiziert. Das betrifft die Dauer des Verfahrens, die bei den Workshopteilnehmern von ein oder zwei Tagen bis zu mehreren Wochen reichte, ebenso wie die Anzahl der Kandidaten, die bei den Workshopteilnehmern sowohl Individualmaßnahmen für eine Person wie größere Gruppenveranstaltungen umfasste. Die Inhalte variieren unter den Workshopteilnehmern vom ausschließlichen Einsatz psychologischer Testbatterien über Interviews bis hin zu Simulationsübungen. Beliebte sind Konstruktionsübungen, die handwerkliches und technisches Geschick ansprechen und nicht nur Papier- und Bleistiftarbeit erfordern. Schließlich unterscheiden sich die Zielsetzungen der Verfahren: Von der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und Stärkung des Selbstbewusstseins über Gewinnen von Berufsorientierung bis hin zur Eignungsüberprüfung in Bezug auf betriebliche Anforderungen einzelner Arbeitsplätze.

Hypothese II: Positive Erfahrungen mit verhaltenensorientierten Assessments bei Jugendlichen

Die Akzeptanz der Jugendlichen für diese Verfahrensklasse ist gegeben. Offenbar kann man die oftmals demotivierten Jugendlichen über diese handlungsorientierte Art der Diagnostik gut erreichen. Berichtet werden insbesondere Steigerungen von Motivation und Selbstvertrauen der Jugendlichen, realistischere Selbsteinschätzung und stärkere berufsfeldbezogene Orientierung der Jugendlichen nach der Maßnahme. Dabei gibt es aber zwei Probleme: (1) Fehlende Nachhaltigkeit (vgl. Hypothese III): Die positiven

Effekte verpuffen zum Teil wieder, weil anschließend keine auf das Assessment aufbauende Förderung passiert, also die Förderanschlüsse des Verfahrens fehlen. (2) Jüngere Schüler, z. B. in der 7. Klasse Hauptschule, oftmals den Sinn berufsfeldbezogener Assessmentübungen nicht verstehen. Hier wäre eine stärkere Anbindung der Übungen an die Lebenswirklichkeit der Schüler eine Alternative.

B. Themenkomplex „Strukturen“

Hypothese III: Mangelnde Einbettung des Assessments in einen Gesamtförderprozess und Schnittstellenproblematiken

Die Assessmentergebnisse werden im Folgeprozess zu wenig konsequent genutzt und die positiven Effekte des Assessments versanden (vgl. Hypothese II). Erkenntnisse aus dem Assessment werden zum Teil zum bloßen Aktenmaterial ohne konsequente Folgenutzung. Es fehlt ein bruchloses Übergangsmanagement zwischen Schule und Beruf. Viele Akteure und Organisationen gestalten diesen Prozess mit, es fehlt aber oftmals an einer sinnvollen Gesamtabstimmung und einer Steuerung des Gesamtprozesses. Wenn Konzepte und Programme zur Förderung bestehen, passen sie häufig nicht zu dem im Assessment festgestellten spezifischen Bedarf der Jugendlichen; bildlich gesprochen: Die Jugendlichen haben „Sondergrößen“, geboten wird aber nur „Konfektionsware“. Die Förderung sollte auch dann nicht aussetzen, wenn ein Jugendlicher einen Ausbildungsplatz bekommen hat, da oftmals ohne adäquate Begleitung des Jugendlichen die Gefahr des Abbruchs der Ausbildung groß ist.

Hypothese IV: Zu wenig stabile und umfassende Kooperationsstrukturen bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher

Auf regionaler Ebene gibt es zu wenig stabile und umfassende Kooperationsstrukturen bei der Förderung benachteiligter Jugendlicher. Im Workshop wurde beklagt, dass die herrschende Ausschreibungspraxis für Fördermittel zu wenig darauf achtet, regional bewährte Kooperationsstrukturen zu stärken und zum Zuge kommen zu lassen. Aufgrund der Schnittstellenproblematiken (vgl. Hypothese III) wäre es wichtig, stabile übergreifende Kooperationsstrukturen auf regionaler Ebene aufzubauen und zu erhalten. Von

der Arbeitsgruppe Übergangsmanagement, auf die im Berufsbildungsbericht 2007 Bezug genommen wird, wird dies als Handlungsschwerpunkt gesehen: „Das Übergangsmanagement Schule – Ausbildung muss zu einem örtlich/regional gesteuerten zwar flexiblen, aber verlässlichen Regelsystem entwickelt werden, in dem bisherige Einzelmaßnahmen zusammengefügt werden. Die lokale Kooperation aller Entscheidungsträger ist in Vernetzungsprojekten häufig erprobt worden. Was fehlt, ist die systematische Schaffung von dauerhaften, vernetzten Strukturen für die passgenaue Beratung und Vermittlung Jugendlicher mit Förderbedarf, in denen die lokal/regional verfügbaren Förder- und Qualifizierungsangebote unterschiedlicher Akteure eingebunden werden (allgemein bildende und berufliche Schulen, BA, Träger der Grundsicherung für Arbeitssuchende, Jugendhilfe u.a.). Dies sollte in ausgewählten Regionen erprobt werden“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007, S. 8).

Hypothese V: Zu spät einsetzende Förder-systematik

Setzt die Förderung der Jugendlichen erst in der letzten Hauptschulklasse ein, ist es oftmals schon zu spät und Defizite z. B. in Schlüsselkompetenzen oder Ausbildungsreife können nicht mehr aufgeholt werden. Damit die Förderung und berufliche Integration wirklich gelingt, sollte viel früher mit der Förderung von Basisqualifikationen begonnen werden. Als Startpunkt für die Förderung wurde mehrfach die siebte Hauptschulklasse genannt.

Hypothese VI: Wenig intensive Kooperation mit Unternehmen im Zuge der Assessment-Entwicklung und Durchführung

Nur in wenigen Fällen findet bei AC für Jugendliche eine Zusammenarbeit mit Unternehmen statt. Praktiker aus Unternehmen werden nur selten als Beobachter für AC eingesetzt, obwohl dies, wenn es der Fall ist, bei den Jugendlichen sehr hohe Akzeptanz findet. Es ist davon auszugehen, dass viele kleine und mittlere Unternehmen (KMU) sich die aufwändige Entwicklung und Durchführung eines AC selbst nicht leisten wollen und annehmen, dass dies nur etwas für Großunternehmen sei. Zum anderen machen sie aber durchaus die Erfahrung, dass ungeeignete

Jugendliche, die dann später abbrechen, die Ausbildungsplätze belegen und geeigneten Azubis so den Weg versperren. Vertreter von Handwerksbetrieben beispielsweise sehen vorrangig den Aufwand eines AC, ihnen ist aber der Nutzen nicht klar. Hier fehlt es deutlich an Kommunikation über die möglichen Verfahren und die Chancen, die eine Beteiligung an einem AC-Verfahren auch für KMUs bietet. Außerdem scheinen wechselseitige Vorbehalte die Kooperation zu erschweren: Schüler und möglicherweise auch die sozialen Institutionen haben Angst vor der rauen Welt in den auf Effizienz und Ertrag ausgerichteten Unternehmen, während die Betriebe Jugendlichen Leistungsschwäche und Motivationsdefizite unterstellen. Die wenig intensive Kooperation mit Unternehmen spiegelte sich auch in der Zusammensetzung der drei Regionalworkshops wider: Vertreter vieler Institutionen (Jugendamt, Bundesagentur für Arbeit, ARGE usw.) waren dort anwesend, Repräsentanten von Firmen fehlten weitgehend.

C. Themenkomplex „Methodik“

Hypothese VII: Systematische empirische Anforderungsanalysen als Grundlage für die Konzeption des Assessment-Verfahrens sind die Ausnahme

Eine vertiefte Anforderungsanalyse, z. B. in einem methodisch unterstützten Dialog mit Unternehmen findet kaum statt. Zum Teil orientiert man sich an bestehenden Anforderungskatalogen, Kriterien der Ausbildungsreife oder einschlägigen Literaturquellen.

Hypothese VIII: Übungskonstruktion wird als problematisch erlebt

Die Entwicklung und/oder Beschaffung passender Assessment-Übungen wird als problematisch erlebt. Gängige Übungen wie z. B. „Turmbau“ oder „Fliegende Eier“ haben eine gewisse Beliebtheit, die vermutete Attraktivität in den Augen der Jugendlichen scheint Vorrang zu haben vor einem Anforderungsbezug. Die eigenständige Entwicklung von Übungen scheint Ausnahme zu sein.

Hypothese IX: Eingeschränkte Evaluation

Evaluation wird nur eingeschränkt betrieben. Selbst systematische Befragungen der Jugendlichen hinsichtlich der Akzeptanzebene, z. B. per Fragebogen, sind nicht die Regel. Weitergehende Evaluationen finden kaum statt.

Diese Hypothesen zum Zustand des Tätigkeitsfeldes wurden in den drei Regionalworkshops in Übach-Palenberg, Nürnberg und Wolfenbüttel zur Diskussion gestellt. Von einer kontroversen Diskussion der Hypothesen konnte keine Rede sein, vielmehr schienen diese Hypothesen auf breite Zustimmung zu stoßen. Dennoch sollte aufgrund der Limitierungen dieser Bestandsaufnahme von dem Hypothesencharakter dieser Feststellungen ausgegangen werden. Weitere Klärung könnte eine umfassendere Bestandsaufnahme im Sinne einer breit angelegten Befragung bringen, die sich z. B. an dem Leitfaden für das Telefoninterview (siehe Anhang) orientiert.

Insgesamt macht die Bestandsaufnahme deutlich, dass Förderassessments ihren Nutzen gegenwärtig nur eingeschränkt entfalten können, da es insbesondere strukturelle und methodische Defizite gibt. Die Teilnehmer des Präkonzeptionsworkshops nahmen deswegen Förderassessments auch ambivalent wahr: Wie im Austausch zur Assessment-Praxis deutlich wurde, waren nur zwei der 18 Teilnehmer eindeutig von dieser Methodik überzeugt, da damit bei den Jugendlichen etwas bewegt werden könne. Deutlich mehr hatten aber gemischte Gefühle: Das Verfahren sei praxisnah und handlungsorientiert, aber Kostendruck, Personalmangel und andere Defizite führten dazu, dass sich kein nachhaltiger Fördereffekt einstellen könne. An diesen Punkten müsste man also ansetzen: Bessere übergreifende regionale Kooperationsstrukturen schaffen, eine effektive Steuerung und Koordination des Gesamtprozesses im Übergangmanagement herstellen und mehr methodische Expertise in dieses Feld fließen lassen. In den folgenden Abschnitten werden hierzu Vorschläge gemacht.

5 Überblick zur Assessment-Center-Methodik vom Auftrag bis zur Evaluation

In diesem Abschnitt wird der Prozess der Entwicklung und Implementierung von Assessment Centern behandelt. Zur Veranschaulichung werden Beispiele gegeben, eine erschöpfende Darstellung würde den Rahmen der Expertise bei weitem sprengen. Hierzu ist auf die relevante Fachliteratur zu verweisen (z. B. Obermann, 2006; Sarges, 2001; Schuler, 2007; Sünderhauf, Stumpf & Höft, 2005; Thornton & Rupp, 2006). Beschreibt man Entwicklung und Durchführung von Assessment Centern, so spielen Qualitätsüberlegungen eine wichtige Rolle. Die Darstellung der AC-Entwicklung und -Implementierung erfolgt gemäß der prozessorientierten Reihenfolge der Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., die bereits in Abschnitt 2 beschrieben wurden. Folgende Qualitätsrichtlinien sind ebenfalls zu erwähnen und zu berücksichtigen:

(1) *DIN 33430*: Die DIN 33430, die 2002 veröffentlicht wurde und z. B. in Kanning (2004) vollständig abgedruckt ist, formuliert Qualitätsanforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen. In dieser Norm werden „grundlegende Qualitätsstandards der Personal diagnostik festgeschrieben, die im Großen und Ganzen in der Forschung schon seit Jahrzehnten eine Selbstverständlichkeit darstellen, in den meisten Unternehmen aber bis heute bestenfalls im Ansatz beherzigt werden“ (Kanning, 2004, S. 505). Damit zielt die Norm nicht spezifisch auf die Assessment-Center-Methodik ab, sondern generell auf eignungsdiagnostische Verfahren. Die DIN 33430 beschreibt insbesondere Qualitätsanforderungen zur Grundlegung eignungsdiagnostischer Verfahren (z. B. Nachweis des Anforderungsbezuges, Durchführung einer Anforderungsanalyse), zur Auswahl und Zusammenstellung des Verfahrens (z. B. Orientierung an den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität), zu Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation der

eignungsdiagnostischen Untersuchung sowie zur Urteilsbildung. Weiterhin werden Anforderungen an das diagnostizierende Personal formuliert, wobei zwischen dem Auftragnehmer eines diagnostischen Auftrages und Mitwirkenden am diagnostischen Prozess unterschieden wird. Hier werden Aussagen getroffen zu erforderlichen Qualifikationen, die Auftragnehmer und Mitwirkende aufweisen müssen, wobei wir auf diese Forderungen speziell eingehen, wenn in Abschnitt 8 und 9 die Projektkonzeption sowie die Überlegungen zur flächendeckenden Einführungsstrategie vorgestellt werden. Während die DIN 33430 besonders auf wissenschaftliche Konzepte wie Validität abzielt, ist in den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. auch die Einbettung der Verfahrensweise in die Organisationswirklichkeit stark berücksichtigt, also z. B. Aspekte der Auftragsklärung, Vernetzung und der Einbettung des Assessment Centers in einen Gesamtprozess (vgl. Neubauer & Höft, 2006). Kanning (2004) beschreibt, ohne die Standards des Arbeitskreises Assessment Center zu nennen, ca. 40 Qualitätsanforderungen für die Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Assessment-Center-Verfahren. Diese Qualitätsanforderungen decken sich weitestgehend mit den Qualitätsvorstellungen des Arbeitskreises Assessment Center e.V.

(2) Die von BiBB und IMBSE herausgegebenen *Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf* (Druckrey, 2007): Hier werden insgesamt 20 Qualitätsstandards zu pädagogischen Prinzipien, zur professionellen Umsetzung und zur systematischen Beobachtung aufgestellt. Diese Qualitätsstandards sind insofern spezifischer als die Standards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., indem sie gezielt für das Anwendungsfeld der Diagnostik von Jugendlichen im Übergang Schule und Beruf formuliert sind. Zum ande-

ren sind sie auch genereller, indem es in den Standards nicht nur um den Einsatz der Assessment-Center-Methodik geht, sondern auch anderer Methoden wie Tests oder Interviews. Die Darstellung dieser Standards erfolgte „in Anlehnung an die Standards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., die bereits jetzt vielen Anwenderinnen und Anwendern von Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf als Orientierung dienen“ (Druckrey, 2007, S 27). Inhaltlich finden sich viele Übereinstimmungen mit den Qualitätsvorstellungen des Arbeitskreises Assessment Center e.V., zudem enthalten sie hilfreiche und wichtige Konkretisierungen für dieses spezielle Anwendungsfeld, so z. B. beim Standard 13 „Systemorientierung“, der fordert: „Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf bilden ein Element innerhalb des Systems des regionalen Übergangsmagements. Die Personen, die an diesen Verfahren teilnehmen, können davon ausgehen, dass die Ergebnisse aller Kompetenzfeststellungen, die sie während dieser Phase durchlaufen, dazu genutzt werden, sie bei der Integration in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem zu unterstützen“ (S. 56).

Die einzelnen AC-Komponenten werden im Folgenden mit Beispielen veranschaulicht, die meist aus der Entwicklung eines Förder-AC für MitarbeiterInnen aus der internationalen Jugendarbeit (FAIJU) stammen (Egger, Ehret, Giebel & Stumpf, 2005a, 2005b). Bei der Beschreibung der AC-Komponenten wird stellenweise auch Bezug genommen auf Methoden und Praxisbeispiele zu iPASS, wie diese in De Boer, Herzog, Möller, Popp & Wagner (2005) beschreiben sind, wobei Anregungen zur Gestaltung der Methoden und Vorgehensweisen von iPASS gegeben werden.

5.1 Auftragsklärung und Vernetzung

In dieser ersten Phase ist der Auftrag für die AC-Entwicklung genau zu klären: Die Ziele des AC sind ebenso festzulegen wie die Rahmenbedingungen der AC-Entwicklung (z. B. Budget, Entwicklungszeitraum ...). Weiterhin ist die Vernetzung des AC mit anderen Beurteilungs- und Förderinstrumenten sicherzustellen, so dass ein sinnvoller und in sich stimmiger Gesamtprozess der Personalauswahl und/oder -entwicklung besteht. Auf Fragen der Auftragsklärung und Vernetzung bei der Konzeption eines AC im Übergang Schule zu Beruf wird insbesondere in Abschnitt 8.1 eingegangen.

5.2 Anforderungsanalyse

Eine differenzierte Anforderungsanalyse ist die zentrale Voraussetzung für die Konzeption eines AC (vgl. DIN 33430; Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V., 2005). Zur Anforderungsanalyse gibt es verschiedene Vorgehensweise (vgl. zum Überblick z. B. Schuler, 2006; Thornton & Rupp, 2006, S. 77ff.). Ein empirischer Zugang zur Analyse der Arbeitstätigkeit, z. B. im Rahmen systematischer Beobachtungen oder Befragungen, ist hierbei anzuraten. Da das AC ein verhaltensorientiertes Diagnoseinstrument ist, ist es zweckmäßig, die Anforderungsanalyse ebenfalls auf Verhaltensebene durchzuführen und hier Experten für das Tätigkeitsfeld („subject matter experts“) mit Hilfe einer geeigneten Technik zu befragen. Verbreitet ist hier der Rückgriff auf die bewährte Methode der Kritischen Ereignisse (Flanagan, 1954).

Folgende Abbildung veranschaulicht Ziele und Vorgehensweisen der Anforderungsanalyse bei der Konzeption von FAIJU.

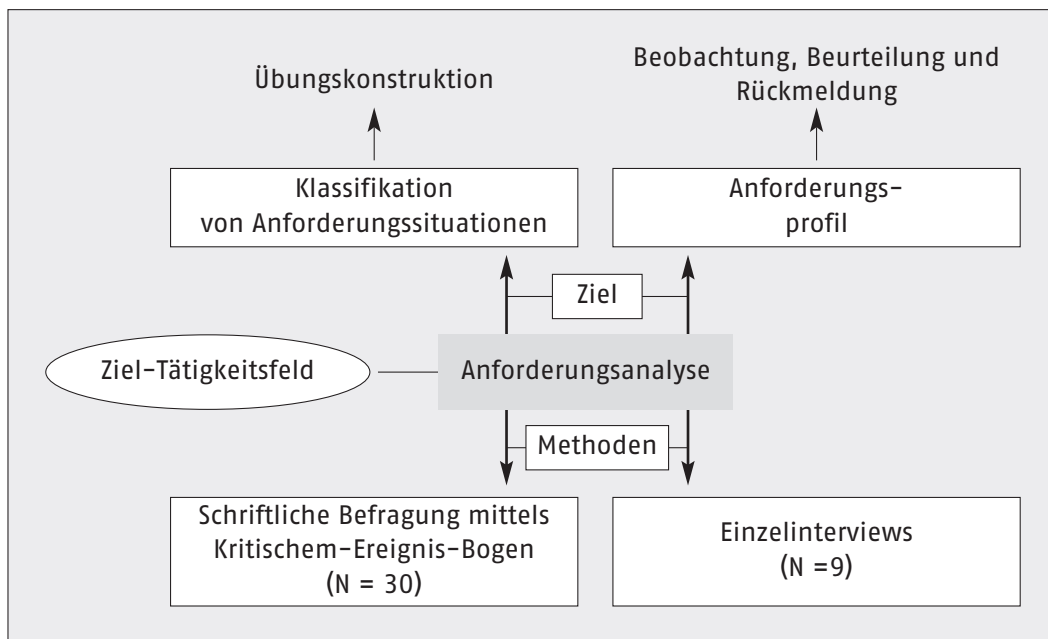


Abbildung 2: Anforderungsanalyse bei FAIJU (vgl. Egger, Ehret, Giebel & Stumpf, 2005a)

Diese Anforderungsanalyse von FAIJU hatte zwei Zielsetzungen:

- (1) Die für das Tätigkeitsfeld der Zielgruppe kritischen und herausfordernden Situationen sind zu identifizieren und zu ordnen. Die sich dabei ergebenden Situationsklassen sind zu beschreiben. Für jede relevante Situationsklasse ist dann im Zuge des Konstruktionsprozesses eine Assessment-Center-Übung zu entwickeln, die diese Situationsklasse darstellt und simuliert.
- (2) Das Anforderungsprofil als eine Liste tätigkeitsrelevanter Fähigkeitsmerkmale ist im Zuge der Anforderungsanalyse zu entwickeln und genau zu beschreiben. Dieses Anforderungsprofil muss anschaulich und klar aufzeigen, welche Fähigkeiten eine Person benötigt, um die in dem Tätigkeitsfeld auftauchenden kritischen Situationen und Herausforderungen produktiv zu bewältigen. Das Anforderungsprofil ist eine wesentliche Grundlage für die Konzeption der Beobachtungs-, Beurteilungs- und Rückmeldeinstrumente, da sich Beobachtung, Beurteilung und Rückmeldung immer an dem spezifischen Anforderungsprofil orientieren müssen.

Zur Anforderungsanalyse wurden Daten mit schriftlichen Befragungen und Einzelinterviews erhoben. Befragt wurden dabei erfahrene Praktiker aus dem Zieltätigkeitsfeld der internationalen Jugendarbeit. Bei der schriftlichen Befragung sollten diese Personen in Anlehnung an Flanagan (1954) anhand eines Fragebogens Schilderungen erlebter kritischer Ereignisse in der internationalen Jugendarbeit produzieren. Unter einem kritischen Ereignis ist eine Situation zu verstehen, mit deren Bewältigung unerfahrene oder ungeeignete Personen Schwierigkeiten haben, die aber mit zunehmender Erfahrung und entsprechender persönlicher Eignung immer besser gelingt. Für jede beschriebene Situation ist dabei anzugeben, wer an der Situation beteiligt ist, welche Kontextbedingungen zum Verständnis der Situation notwendig sind, wie sich ein erfahrener/kompetenter Mitarbeiter in dieser Situation verhält und was ein unerfahrener/inkompetenter Mitarbeiter in dieser Situation tut (Erhebungsbogen ist abgedruckt in Ehret, 2007). Bei den Einzelinterviews wurde die Repertory-Grid-Technik von Kelly (vgl. Catina & Schmitt, 1993; Porschke, 2001) zugrunde gelegt. Um sicherzustellen, dass die Befragten genügend Expertise im Feld der internationalen Jugend-

arbeit aufweisen, wurde eine Mindesttätigkeitsdauer in der internationalen Jugendarbeit von drei Jahren vorausgesetzt. Insgesamt haben sich 30 Personen an der schriftlichen Befragung beteiligt und dabei insgesamt 55 kritische Ereignisschilderungen generiert. An den Interviews haben sich 9 Mitarbeiter aus der internationalen Jugendarbeit beteiligt. Die Tätigkeitsdauer im genannten Feld beträgt bei den Befragten in der schriftlichen Befragung im Mittel ca. 10 Jahre und in den Interviews im Mittel ca. 9 Jahre. Damit liegt also bei den befragten Personen eine beträchtliche Expertise in der internationalen Jugendarbeit vor.

Das aus der Anforderungsanalyse gewonnene Anforderungsprofil besteht aus sieben Merkmalen. Jedes Merkmal ist mit einer Begriffsbestimmung erläutert und wird durch eine Vielzahl von Verhaltensbeispielen veranschaulicht und konkretisiert. Dabei sind die Verhaltensbeispiele jeweils entlang einer sogenannten Balance-Skala angeordnet. Der Balance-Skala liegt die Vorstellung zugrunde, dass ein Anforderungsmerkmal bei einer Person zu wenig ausgeprägt, in erwünschtem Maße oder aber zu viel vorhanden sein kann. Die folgende Abbildung stellt einen Ausschnitt des Anforderungsprofils für das Anforderungsmerkmal „Teamorientierung“ dar.

Anforderungsmerkmal „Teamorientierung“ (am Beispiel FAIJU)

Erläuterung: Teamorientierung heißt, Kollegen/innen und Mitarbeitern/innen zuhören zu können und mit ihnen gemeinsam effektiv arbeiten zu können. Die Person kann sachlich argumentieren und sich Kompromissen und Mehrheitsentscheidungen beugen. Sie gliedert sich in ein Team ein, achtet auf ein gleichberechtigtes Miteinander im Team und fördert den gegenseitigen Meinungs Austausch bei Teamsitzungen.

Verhaltensbeispiele

Zu wenig:

- fragt andere Gruppenmitglieder nicht nach ihrer Meinung
- hält sich nicht an Teamabsprachen
- unterbricht andere Gruppenmitglieder im Gespräch
- ...

Erwünscht:

- bringt eigene Vorstellungen klar und nachvollziehbar in Gruppenmeetings ein
- fragt nach Sichtweisen und Interessen der anderen Gruppenmitglieder
- trägt Kritik an Positionen anderer Gruppenmitglieder sachlich und fair vor
- ...

Zu viel:

- interessiert sich über alle Maßen für die Sichtweisen und Interessen der anderen Gruppenmitglieder und verliert dabei die Aufgabe aus den Augen
- stimmt jede Kleinigkeit mit anderen Gruppenmitgliedern ab, entscheidet nichts alleine
- ...

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Anforderungsprofil von FAIJU

Eine Variante zur dieser Art der Anforderungsanalyse greift stärker auf die partizipative Erhebung von Anforderungen im Rahmen eines Workshops zurück. Dies kann in zwei Schritten ablaufen.

Schritt 1: Workshop zur Situationserhebung

Teilnehmer an dem Workshop sollten 8 bis 12 Experten für das zu analysierende Tätigkeitsfeld sein, z. B. aktuelle Stelleninhaber. Mit Brainstorming werden zunächst kritische Anforderungssituationen aus dem Tätigkeitsfeld generiert. Diese zusammengetragenen zahlreichen Situationen werden anschließend nach folgenden Kriterien gewichtet: (1) Wie typisch sind die Situationen für den Arbeitsalltag? (2) Wie häufig kommen die Situationen vor? (3) Wie bedeutsam sind die Situationen für den Funktionserfolg? (4) Wie gut differenzieren die Situationen zwischen guten und schlechten Funktionsinhabern? Dieses Ergebnis des Workshops ist das Basismaterial für das nun folgende genaue Beschreiben der Anforderungen und das Entwickeln der Übungen. Ist die Durchführung eines solchen Workshops nicht möglich, so können alternativ dazu Einzelinterviews mit den Experten durchgeführt werden.

Schritt 2: Erheben der situationsspezifischen Verhaltensweisen

Im Rahmen eines bestimmten Abfragemusters beschreiben die Teilnehmer des Workshops, durch welche Verhaltensweisen sich „gute“ und „schlechte“ Funktionsinhaber in den unter Schritt 1 zusammengestellten Situationen voneinander unterscheiden. Diese Aufgabe können die Teilnehmer allein, d.h. zeitlich und örtlich unabhängig voneinander erledigen. Das Ergebnis ist für jede Situation eine Fülle von Verhaltensbeschreibungen, deren Cluster die Bewältigungsstrategie für die jeweilige Situation kennzeichnen. Daraus lassen sich elementare Hinweise für die Gestaltung der Übung ableiten. Bei einem Cluster handelt es sich also um die erste Zusammenfassung des Rohmaterials der Verhaltensweisen auf dem Weg zu den Anforderungskriterien pro Situation.

Nachdem die Cluster für alle Situationen gefunden sind, werden diese ein zweites Mal über alle Situationen hinweg zu größeren Dimensionen zusammengefasst. Die so entstehenden Verhal-

tensdimensionen werden mit einem Label versehen und gehen in das Anforderungsprofil ein.

Im Rahmen von iPASS (De Boer et al., 2005) wird ein strukturiertes Interview zur Anforderungsanalyse empfohlen. Das Interview als Datenerhebungsmethode kommt, wie oben gezeigt wurde, als Datenerhebungsmethode durchaus in Frage. Zu beachten ist dabei: (1) Dass die Anforderungsbeschreibungen für jede Anforderungssituation tatsächlich bis zur Verhaltensebene vordringen und sich nicht in Etiketten wie z. B. „Teamfähigkeit“ oder „Eigenverantwortliches Arbeiten“ erschöpfen. Um dies zu erreichen, bietet sich wie oben geschildert eine Orientierung an bewährten Erhebungstechniken wie der Kritischen-Ereignis-Technik an; (2) Dass in ausreichender Anzahl Personen interviewt werden, die nachweislich das zu analysierende Tätigkeitsfeld aus eigener Praxiserfahrung intensiv kennen.

Die Anzahl der Anforderungsdimensionen darf in einem Assessment Center nicht zu hoch sein. Eine Vielzahl von Anforderungsdimensionen pro Übung würde die Beobachter überlasten, zudem muss jede Dimension über die Übungen hinweg mehrfach, zumindest zweifach, beurteilt werden (siehe dazu auch Abschnitt 5.3). Laut der AC-Studie des Arbeitskreises Assessment Center e.V. von 2001 (Neubauer, 2001) verwenden 48,1 % der AC-einsetzenden Unternehmen nicht mehr als sieben Anforderungsdimensionen, 78,2 % dieser Unternehmen setzen nicht mehr als 10 Dimensionen ein.

In den Erläuterungen zu iPASS (AWO, 2007; De Boer et al., 2005) wird der Begriff „Kernkompetenzen“ für das verwendet, was hier als Anforderungsdimensionen oder -merkmale bezeichnet wird. „Anforderungsmerkmal“ wird für das gebraucht, was in der hier verwendeten Terminologie als Verhaltensanker oder übungsbezogene Operationalisierungen von Anforderungsmerkmalen (siehe Abschnitt 5.4) bezeichnet wird (z. B. „Hände vor Beginn der Arbeit waschen“). Für iPASS wird gefordert: „Auch innerhalb eines berufsorientierten Assessments sollte die Anzahl von bis zu 20 definierten und zu beurteilenden Kernkompetenzen eine Obergrenze darstellen“ (AWO, 2007, S. 13). In dem in De

Boer et al. (2005) geschilderten Assessment-Verfahren für das Berufsfeld „Hotel-Gastronomie-Hauswirtschaft“ sollen mit 6 Aufträgen (Übungen) 14 Kernkompetenzen erfasst werden (siehe De Boer et al., 2005, S. 69), mit der hinzugefügten Kernkompetenz „Eigenverantwortung und Lernen“ sogar 15 Kernkompetenzen. Dies erscheint deutlich zuviel, zumal so auch die in den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005) aufgeführte Forderung nach einer mehrfachen, zumindest zweifachen Beurteilung jedes Anforderungsmerkmals nicht erfüllt wird: Orientiert man sich an der Aufstellung in De Boer et al. (2005, S. 69), so werden die meisten Anforderungsdimensionen (Kernkompetenzen) nur ein Mal erfasst. Hier sollte versucht werden, die Konzeption der Anforderungsdimensionen systematischer zu betreiben und diese Dimensionen sinnvoll zu verdichten, was zumindest in Teilbereichen leicht möglich sein sollte, z. B. eine Kernkompetenz „Planen nach Kundenwünschen“ lässt sich vermutlich mit einer Kernkompetenz „Kundenorientierung“ zusammen führen. Dies sollte man tun, weil es der Systematik des Verfahrens zu Gute kommt und man so auch Rückmeldungen übersichtlicher gestalten kann. Man weiß zwar, dass die konvergente Validität von AC in der Regel niedrig ist, also dass Beurteilungen eines Anforderungsmerkmals in unterschiedlichen Übungen oftmals wenig korrelieren (vgl. z. B. Höft und Funke, 2006), dennoch ist es kein ratsamer Weg, auf eine zusammenhängende Systematik in den Anforderungsdimensionen zu verzichten (vgl. Thornton & Rupp, 2006, S. 100).

5.3 Übungskonstruktion

Für die sich aus der Anforderungsanalyse ergebenden zentralen Situation sind Übungen zu entwickeln, die diese simulieren. Das Ergebnis der Anforderungsanalyse ist maßgebend für die Gestaltung der Übungen. Es gibt mehrere Möglichkeiten, Situationen in Übungen zu überführen:

- Situationen mit ähnlicher Anforderungscharakteristik können in einer Klasse zusammengefasst werden, und man simuliert eine der Situationen stellvertretend für alle anderen.

- In einer Übung können Elemente aus mehreren Situationen abgebildet werden, die in der Realität meist getrennt vorkommen.
- Eine wesentliche Herausforderung besteht bei manchen Situationen darin, sie überhaupt aufzusuchen und sie nicht zu unterlassen. Die Anforderung einer solchen Situation wird ein Teilnehmer nur im Kontext einer übergreifenden Aufgabenstellung wirklich erleben können. Deshalb ist es sinnvoll, eine Reihe kleinerer Situationen zu einer komplexen und umfangreicheren Übung zusammenzufügen.

Schließlich wird für alle Übungen ein Gesamtkontext entworfen, der der Realität z. B. in einem Unternehmen weitgehend entspricht, jedoch vereinfacht oder verfremdet wird. In diesem Gesamtkontext kann alles vorkommen, was simuliert werden soll. Dieses Vorgehen reduziert den Instruktionaufwand, weil von Übung zu Übung von den gleichen Rahmenbedingungen ausgegangen werden kann. Zum anderen erlebt der Kandidat die Funktion mit dem Umfeld als ganzheitliches Gebilde, was in der Realität auch so ist. Damit können bei Kandidaten auch eventuelle Blockaden verhindert werden (z. B.: „Das klappt bei uns sowieso nicht“), ohne dass die Anforderungscharakteristik der Realität Veränderungen erfährt.

Um zu entscheiden, ob die so geplanten Übungen die Funktion anforderungsgerecht abbilden, kann ein Workshop mit den Tätigkeitsfeldexperten durchgeführt werden, in dem die angedachten Übungen vorgestellt und diskutiert werden. Liegt danach eine akzeptable Übungsplanung vor, so sind die Übungen konkret zu gestalten. Hierzu kann man in folgenden Schritten vorgehen:

- (1) *Materialsammlung*: Hier gilt es, die vorskizzierten Übungen mit Leben zu füllen. Tätigkeitsfeldexperten überlegen Fälle und Vorkommnisse für jede Situation, die simuliert werden soll. Anschließend tragen sie aus der Praxis entsprechende Unterlagen zusammen, die in den jeweiligen Situationen entstehen: Briefe, Notizen, Zeichnungen, E-Mails, Verträge, Anfragen, Beschwerden usw. Dabei ist es sehr hilfreich, Funktionsinhaber zu bitten, sich in Interviews oder Brainstormings an bestimmte

Vorkommnisse zu erinnern, die sie in der letzten Zeit erlebt haben, oder in der nahen Zukunft darauf zu achten und sie dann in die Materialsammlung einzubringen. Auf diese Weise erhält man charakteristische Geschäftsvorfälle oder Beschreibungen von Vorkommnissen mit den dazugehörigen Unterlagen. Es muss darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Fälle ein möglichst breites Handlungsspektrum und im Prinzip mehrere Lösungsmöglichkeiten bieten oder zulassen.

- (2) *Schreiben der Übungen:* Für jede Übung werden Situationsbeschreibungen, Aufgabenstellungen, Anweisungen für eventuell erforderliche Rollenspieler („Sparringspartner“) und Arbeitsunterlagen für die Kandidaten erstellt. Dabei werden die Übungen wie folgt strukturiert: Zunächst wird der Situationshintergrund dargestellt. Dazu gehören die genaue Beschreibung des Umfeldes (räumliche und zeitliche Situation, aktuelle Ereignisse) und Informationen über den Anlass zur Situation der Übung. Jede Situation hat einen Vorläufer, eine Geschichte von Ereignissen und Beziehungen. Diese muss der Kandidat kennen, damit er in der Übung Anknüpfungspunkte findet. Darüber hinaus muss er sich ein Bild von den handelnden Personen machen können. Mitwirkende werden charakterisiert, aber weniger durch gutachtenähnliche Psychogramme, sondern durch Schilderungen einiger typischer Ereignisse. Schließlich wird der Kandidat in den letzten Sätzen der Übung auf die aktuelle, in wenigen Minuten stattfindende Situation hingeführt („Sie sind mit Herrn X verabredet, er betritt in wenigen Minuten Ihr Büro/Ihre Werkstatt und will mit Ihnen über ... sprechen.“). Als nächstes bekommt der Kandi-

dat noch wichtige Metainformationen zur Übung:

- Was ist der Sinn der Übung? Worauf achten die Beobachter? Welche Anforderungen stellt die Übung?
- Die genaue Aufgabenstellung in Form einer Zusammenfassung („Ihre Aufgabe besteht darin, ...“);
- Informationen zur Vorbereitungszeit, Durchführungszeit, Material, Hilfsmittel, Organisation;
- Hinweise auf seine Rollenspielpartner, die auf keinen Fall andere Kandidaten sind. Es sollen nicht Teilnehmer gegeneinander antreten.

Formal sollten die Instruktionstexte leicht verständlich und eingängig sein und dem Kandidaten eine Identifikation ermöglichen bzw. erleichtern, z. B. durch direkte Ansprache des Lesers. Insgesamt sollen die Texte motivierend sein und das Lesen sollte Spaß machen.

Sind die Übungen fertig entwickelt, so sollten diese wiederum Tätigkeitsfeldexperten zur Überprüfung vorgelegt werden. Es ist dabei zu prüfen, ob die fertigen Übungen die abzubildende Situation realistisch wiedergeben, ob sie die Anforderungen im richtigen Schwierigkeitsgrad treffen und ob das entscheidende Verhalten in ausreichendem Maße beobachtet werden kann. Ebenfalls empfiehlt sich ein Test der Übungen in einem Probelauf.

Aus der Kombination von Übungen und Anforderungsmerkmalen ergibt sich die Übungs-Anforderungs-Matrix, aus der ablesbar ist, welche Anforderungen in welcher Übung beobachtet und beurteilt werden. Die folgende Abbildung zeigt die Übungs-Anforderungs-Matrix für FAIJU.

	Postkorb	Gruppen-diskussion	Präsen-tation	Gespräch mit Jugend-lichem	Gruppen-situation	Beratungs-gespräch
Strukturiertheit	X		X			X
Selbstbewusstsein & sicheres Auftreten			X	X	X	
Teamorientierung	X	X			X	
Konfliktfähigkeit		X		X		X
Kreativität & Flexibilität			X		X	
Einfühlungsvermögen		X		X		X
Perspektivenübernahme & Selbstreflexion	X			X	X	X

Abbildung 4: Anforderungs-Übungs-Matrix von FAIJU („X“ = „wird beobachtet in“)

Die Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005) schreiben zur Zuordnung von Übungen und Anforderungen vor, dass: a) jedes Anforderungsmerkmal in mindestens zwei Übungen erfasst wird; und b) in jeder Übung maximal fünf (besser drei) Anforderungsmerkmale erfasst werden, um Urteilsfehler durch Überlastung und Komplexität zu vermeiden.

5.4 Beobachtung und Bewertung

Gemäß Qualitätsstandard 4 des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005) ist das Verhalten jedes Kandidaten in jeder Übung von mindestens zwei Beobachtern unabhängig voneinander zu erfassen. Hieran schließt sich die Beurteilung des Kandidatenverhaltens an, welche durch die Beob-

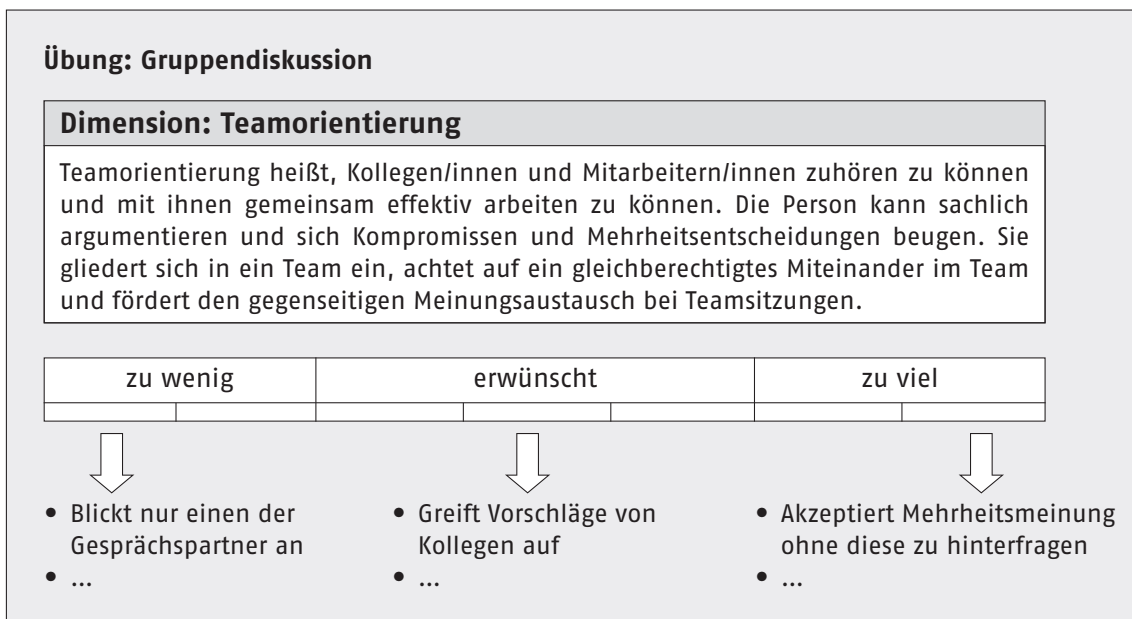


Abbildung 5: Beispielhafter Verhaltensanker zur Beurteilungsunterstützung in FAIJU

achter ebenfalls unabhängig voneinander zu erstellen ist. Als Orientierungshilfe für die Beurteilung müssen konkrete übungsspezifische Operationalisierungen („Verhaltensanker“) für jedes der in der Übung zu beobachtenden Anforderungsmerkmale vorhanden sein. Abbildung 5 auf S. 30 zeigt einen Ausschnitt des Verhaltensankers für das Anforderungsmerkmal „Teamorientierung“ in der Übung „Gruppendiskussion“ im Förder-AC FAIJU. Wichtig ist hier, dass zahlreiche konkrete Verhaltensbeschreibungen vorliegen, die deutlich machen, welche Verhaltensweisen in dieser Übung mit einer angemessenen oder nicht angemessenen Merkmalsausprägung einhergehen.

Der Beobachtungs- und Beurteilungsprozess vollzieht sich bei FAIJU in drei Schritten:

- **Beobachtung:** Der Beobachter protokolliert das gezeigte Verhalten des Kandidaten möglichst exakt und verhaltensnah auf einem Protokollbogen, ohne es zu bewerten.
- **Qualitative Bewertung:** Nach der Übung ordnet jeder Beobachter das von ihm protokollierte Verhalten mit Hilfe der im Verhaltensanker genannten Verhaltensbeispiele den einzelnen Anforderungsdimensionen zu und erstellt für jede Anforderungsdimension auf einem Bewertungsbogen eine freischriftlich abgefasste und sich eng am Verhalten orientierende Bewertung. Diese Bewertung beinhaltet, was der Kandidat in der Übung im Hinblick auf jede beobachtete Dimension gut gemacht hat, was er hätte besser machen können und welche Verhaltensempfehlungen ihm mitgegeben werden können.
- **Quantitative Bewertung:** Anschließend werden im Bewertungsbogen die Ausprägungen des gezeigten Verhaltens auf den einzelnen Anforderungsdimensionen mit einer siebenstufigen Balance-Skala eingeschätzt. Die ersten beiden Abstufungen stehen für eine zu geringe Ausprägung der Anforderungsdimension im Kandidatenverhalten, die drei mittleren Ausprägungen für eine erwünschte Ausprägung und die letzten beiden Abstufungen für eine zu starke Ausprägung. Die mittlere der drei Abstufungen im Erwünscht-Bereich stellt die Optimalbeurteilung dar.

Gerade für ein Förder-AC sind die qualitativen Bewertungen wichtiger als die bloßen numeri-

schen Kennzeichnungen: Der Kandidat soll später genau und verhaltensorientiert rückgemeldet bekommen, wo seine Stärken und Schwächen liegen und hierzu muss differenziert auf sein Verhalten in den Übungen eingegangen werden.

5.5 Beobachterausswahl und -vorbereitung

In einem AC ist die Aufgabe der Beobachter, die Kandidaten in den verschiedenen Übungen zu beobachten und bei der Bewältigung der Anforderungen einzuschätzen und auch zu bewerten. Dabei ist es immer das Schwierigste, Beobachtung und Bewertung ganz bewusst in zwei aufeinander folgenden Schritten vorzunehmen und nicht, wie in Alltagssituationen, in quasi „einem Schritt“ durchzuführen. Die Rolle des Beobachters verlangt höchste Konzentration und Einsatzbereitschaft. Deswegen ist es unbedingt erforderlich, dass im Vorfeld eines AC ein ausführliches Beobachtertraining die zukünftigen Beobachter für diese Aufgabe qualifiziert. Das Beobachtertraining ist eine wesentliche Voraussetzung für die Qualität des Verfahrens. Ziel des Trainings ist der sichere Umgang mit dem Beobachtungsmaterial, das Kennen lernen der verschiedenen Übungen und des Anforderungsprofils sowie die Kenntnis der wichtigsten Parameter des Beurteilungsprozesses und der möglichen Beurteilungsfehler. Das Beobachtertraining hängt sehr vom Inhalt des Verfahrens ab und hat üblicherweise folgende Schwerpunkte:

- Das eignungsdiagnostische Konzept des AC
- Die Anforderungen im AC und deren Konkretisierung im Verhalten (Beobachtungskriterien)
- Die Übungen des AC
- Prinzipien der Wahrnehmung und Urteilsbildung
- Beobachten und Beschreiben von Verhaltensweisen sowie Übungen hierzu
- Auswerten von Beobachtungen sowie Übungen hierzu
- Integration aller gewonnenen Daten und Urteilsbildung sowie Übungen hierzu
- Führen von Rückmeldungsgesprächen mit den Kandidaten.

5.6 Vorauswahl und Vorbereitung der potenziellen Teilnehmer

Die Vorauswahl (vgl. dazu Qualitätsstandard 6 des Arbeitskreises Assessment Center e.V., 2005) soll sicherstellen, dass die „richtigen“ Kandidaten ins AC kommen. „Richtig“ heißt zweierlei: (1) Die Kandidaten sollten realistische Erfolgsaussichten im AC haben; (2) Die Kandidaten sollten überhaupt Interesse haben für das im AC abgebildete Tätigkeitsfeld bzw. für die in einem Förder-AC angelegte Förderausrichtung.

Im Vorfeld sollten potenzielle Teilnehmer gründlich, offen und aufrichtig über Ziele, Ablauf und Konsequenzen des Verfahrens aufgeklärt werden. Misstrauen gegenüber „Assessments“ kann durch Aufklärung am besten begegnet werden.

Die Vorinformation der Kandidaten sollte möglichst gerecht sein und niemanden bevorzugen oder benachteiligen. Gerade bei einem Förder-AC ist eine zielgerichtete Vorbereitung der Kandidaten auf das AC z. B. durch angemessene Trainings hilfreich.

5.7 AC-Vorbereitung und -Durchführung

Abbildung 6 stellt eine AC-Durchführung am Beispiel von FAIJU dar.

Das Verfahren beginnt mit einer Selbsteinschätzung der Kandidaten hinsichtlich der zu beobachtenden Anforderungsdimensionen, wozu sie das komplette Anforderungsprofil von FAIJU erhalten. Dieser Schritt hat zwei Funktionen: (1) Die Kandidaten machen sich mit dem Anforderungsprofil von FAIJU vertraut; (2) Sie reflektieren ihr eigenes Selbstbild, was für die Einleitung von Entwicklungsprozessen als förderlich erachtet wird. An zwei Tagen durchlaufen die Kandidaten dann die Übungen, wobei sie jeweils von zwei Beobachtenden beurteilt werden. Die Beobachter wechseln dabei systematisch nach einem Rotationsprinzip, so dass jeder Kandidat nach und nach von jedem Beobachter beurteilt wird. Am dritten Tag findet die Beobachterkonferenz statt. Hier werden alle Einzelbeobachtungen und -bewertungen zusammengeführt und es wird ein differenziertes Gesamtbild eines jeden Teilnehmenden erstellt. Dieses Gesamtbild wird dem Kandidaten in einem am vierten Tag stattfindenden und ungefähr 90 Minuten dauernden Gespräch rückgemeldet. Ergänzend dazu erhält ein Kandidat das Feedback auch in umfassender schriftlicher Form.

Im Zuge der Vorbereitung des AC sind auch mögliche Rollenspieler zu trainieren. Damit die Kandidaten in einem AC nicht gegeneinander antreten und damit selbst entscheiden müssen, wie schwer oder leicht sie es ihrem Gesprächspartner machen, ist es sinnvoll und aus ethischen Gründen notwendig, neutrale Personen als Rollen-

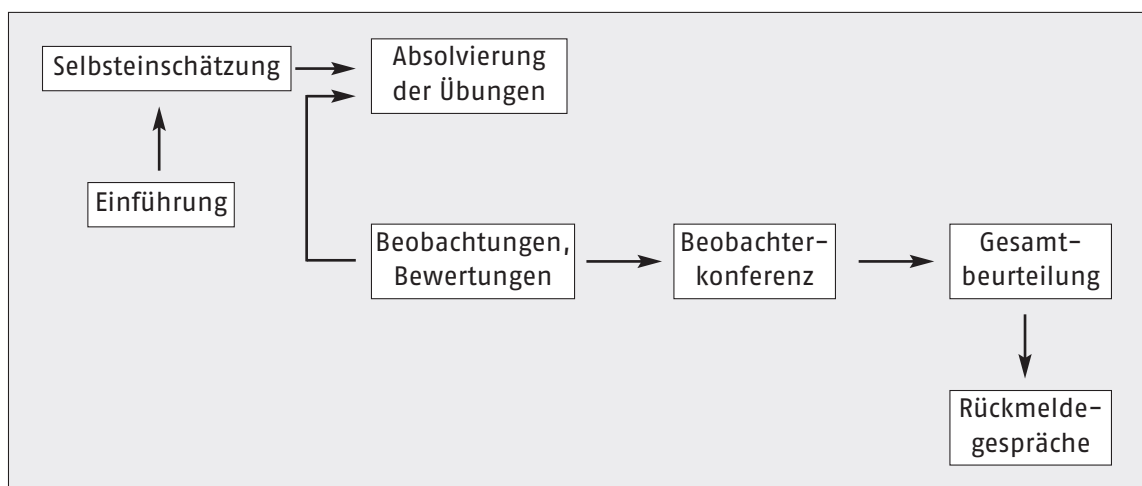


Abbildung 6: Ablauf FAIJU

spielpartner mitwirken zu lassen und diese adäquat vorzubereiten (zu Inhalten des Rollenspielertrainings siehe Abschnitt 8.3).

5.8 Feedback und Folgemaßnahmen

Die Ergebnisse des Beobachtungs- und Beurteilungsprozesses sind jedem Teilnehmenden differenziert und in fairer, partnerschaftlicher Weise mitzuteilen. Das Rückmeldeverfahren ist gerade bei AC mit Förderzielsetzung von großer Bedeutung, da jeder Kandidat die eigene weitere Kompetenzentwicklung aktiv mitgestalten soll. Hierzu benötigt er zur eigenen Orientierung ein klares Verständnis der Beurteilungen. Zudem sollte ihn die Art der Rückmeldung dazu motivieren, an seinen eigenen Stärken und Schwächen zu arbeiten.

Die Rückmeldung stützt sich ausschließlich auf Beobachtungen aus den AC-Übungen und das Ergebnis der Beobachterkonferenz. Das Feedback ist dem Kandidaten in einem persönlichen Gespräch und in einem vertraulichen Rahmen durch ein bis zwei Beobachter zu geben. Wesentliche Inhalte des Feedbacks sind persönliche Stärken und Schwächen im Sinne der Anforderungsmerkmale sowie konkrete Entwicklungsempfehlungen (vgl. Qualitätsstandard 8 des Arbeitskreises Assessment Center e.V., 2005).

Für das Rückmeldegespräch sollte ein Gesprächsleitfaden zur Gesprächsstrukturierung vorliegen. Die Beobachter sind im Beobachtertraining für das Führen von Rückmeldegesprächen zu schulen.

Das AC sollte in Förderanschlüsse münden, so dass nach einer AC-Durchführung und der Ergebnissrückmeldung konkrete Maßnahmenpläne erarbeitet werden können, deren Umsetzung anschließend zu kontrollieren ist. Auf die Bedeutung von Förderanschlüssen und Maßnahmenplänen weist auch das iPASS-Konzept hin.

5.9 Evaluation

Jedes neu entwickelte AC ist zu evaluieren (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V., 2005). Wird das AC später substanziell in Ablauf oder Materialien verändert, so muss erneut evaluiert werden. Auch bei unveränderter Durchführung des AC sind Güteprüfungen spätestens alle zwei bis fünf Jahre zu wiederholen. Die Evaluierung darf nicht ausschließlich durch die Person oder Institution durchgeführt werden, die das AC zuvor entwickelt hat (Arbeitskreis Assessment Center e.V., 2005, S. 12). Ziele und Vorgehensweisen der Evaluierung werden in den Abschnitt 7.2 und 8.2 dargestellt.

6 Ein Prozessmodell zur Förderung von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf

Der Einsatz eines Assessments muss immer begriffen werden als eine Intervention im Rahmen eines Gesamtprozesses beim Übergang von Schule zu Beruf. Wie in Abschnitt 4 dargestellt wirken an diesem Gesamtprozess unterschiedliche Akteure mit, wobei wichtig ist, dass ein in sich stimmiger Förderprozess entsteht, der Jugendliche wirkungsvoll bis zur erfolgreichen beruflichen Integration begleitet. Zudem muss der Förderprozess früh genug einsetzen. Jedes Assessment muss mit allen anderen Prozessschritten abgestimmt sein und muss zu dem, was vorher passiert und nachher kommt, passen. Insbesondere müssen die mit dem Assessment gewonnenen Erkenntnisse im Folgeprozess und von den Nachfolgeakteuren optimal genutzt werden.

Nachfolgende Abbildung zeigt einen idealtypischen Förderprozess, um benachteiligte Jugend-

liche zu begleiten. Diese Begleitung erfordert einen mehrfachen Wechsel von Diagnose und Förderung.

Der in obiger Abbildung dargestellte Förderprozess sollte früh einsetzen, ein angemessener Startpunkt könnte in der 7. Klasse Hauptschule liegen. Hier erfolgt ein Assessment-1, das die Schlüsselkompetenzen des Jugendlichen diagnostiziert. In Anlehnung an Mertens (1974) ist unter Schlüsselkompetenzen bzw. Schlüsselqualifikationen zu verstehen: „... Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten, praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr: a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Ände-

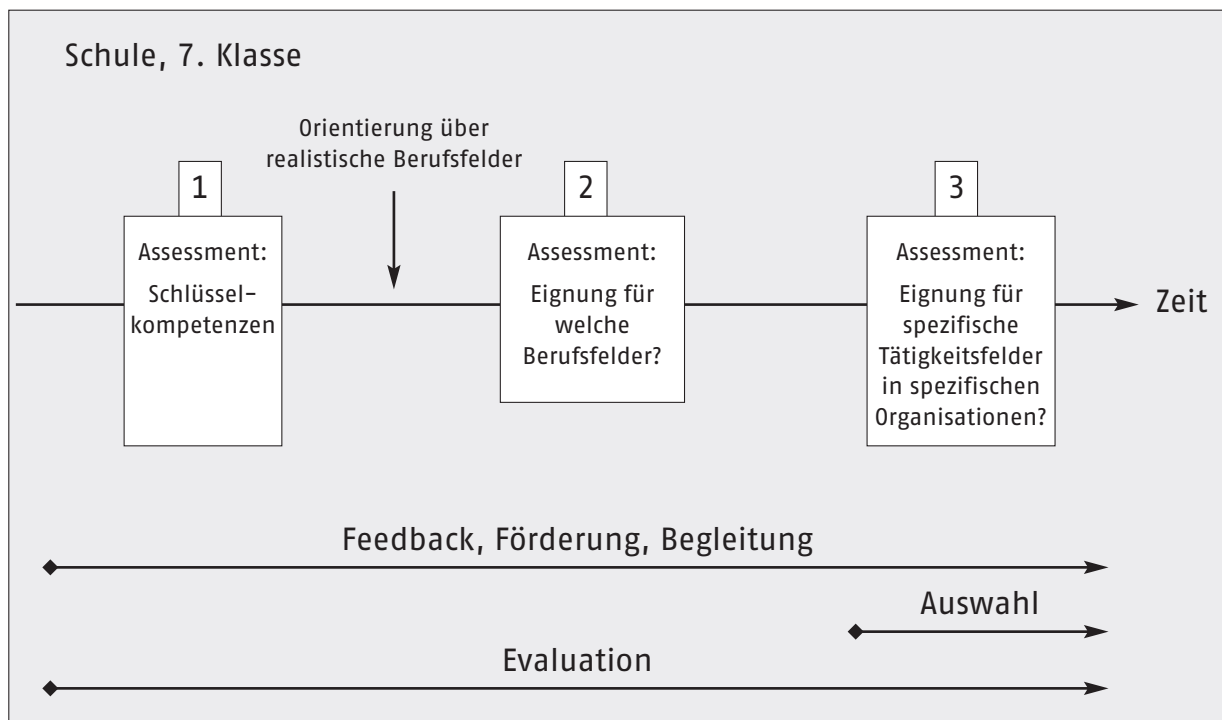


Abbildung 7: Prozessmodell zur Förderung benachteiligter Jugendlicher

rungen von Anforderungen im Laufe des Lebens“ (zitiert nach Freimuth und Hoets, 1996, S. 142–143) enthalten. Beispiele hierfür sind Sozialkompetenz, kommunikative Kompetenz oder Selbstmanagementfähigkeit. Auf die mit diesem Konzept verbundenen Schwierigkeiten wird in Abschnitt 7 eingegangen. Wir gehen davon aus, dass diese Schlüsselkompetenzen a) zumindest in weiten Teilen entwickelt und gefördert werden können, b) in einer Vielzahl von Ausbildungsberufen förderlich sind und c) die Chancen auf berufliche Integration umso höher sind, je besser die Schlüsselkompetenzen ausgeprägt sind. Die Ergebnisse von Assessment-1 werden an den Jugendlichen rückgemeldet und in der Folge finden abgestimmt auf die spezifischen Stärken und Schwächen des Jugendlichen in den Schlüsselkompetenzen Fördermaßnahmen statt. In diesen Prozess müssen Schulen und Lehrer maßgeblich eingebunden sein. Ein Instrument, das dem Assessment-1-Typ zuordenbar ist, ist das von der dobeq GmbH (Dortmund, www.dobeq.de) entwickelte und erprobte KompTrain-Verfahren, das der Kompetenzfeststellung und -entwicklung im Rahmen der Berufsorientierung ab der 7. Klasse dient, wobei als Schlüsselkompetenzmodell die Kriterien der Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit (2006) zugrunde gelegt werden.

In weiteren Schritten erfolgt zunehmend die berufliche Orientierung des Jugendlichen. Er wird über für ihn in Frage kommende Berufsbilder informiert und die persönlichen Berufsinteressen des Jugendlichen sind zu klären. Instrumente wie Berufsinteressentests oder das Berufswahlportal der Bundesagentur für Arbeit „Mach's richtig“ (www.machs-richtig.de) können diesen Prozess unterstützen. In einem Assessment-2 zur Berufsfeldauswahl sollte nun festgestellt werden, für welches in Frage kommende Berufsfeld der Jugendliche am meisten Eignung aufweist, wobei hier neben der Eignung im Sinne einer Passung zwischen Anforderungen und Fähigkeiten auch die Eignung als Passung zwischen dem Befriedigungspotenzial, das ein Berufsfeld bietet, und den Interessen, Bedürfnissen und Werthaltungen des Jugendlichen zu bestimmen ist. Der Berufsfeld-Atlas der Bundesagentur für Arbeit unterscheidet z. B. 29 Berufsfelder (z. B. Kaufmännische Berufe, Mode/Textil, So-

ziale Berufe, Ernährung/Hauswirtschaft, Landwirtschaft/Forstwirtschaft, Metall/Maschinenbau, Feinwerktechnik, Bautechnik/Architektur ...). Hier geht es um eine sehr breite diagnostische Fragestellung im Rahmen der grundsätzlichen Berufsorientierung sowie der weiteren Förderung des Jugendlichen.

Der Jugendliche kennt nach Assessment-2 seine grundsätzliche berufliche Orientierung und Eignung, z. B. will er ein Handwerk erlernen. Später erfolgt dann ein Assessment-3, z. B. nach der Bewerbung für einen Ausbildungsplatz in einem Handwerksbetrieb. Hier geht es um Frage, ob der Jugendliche für einen spezifischen Ausbildungsberuf in einem spezifischen Unternehmen geeignet ist. Größere Unternehmen haben einen Vorlauf von bis zu einem Jahr für solch ein Assessment, so dass dieses für den Jugendlichen z. B. am Anfang der letzten Hauptschulklasse stattfindet. Normalerweise geht es hier um eine reine Auswahlfrage, die vom Unternehmen mit spezifischen Assessmentverfahren (z. B. Prüfung der Bewerbungsunterlagen und Zeugnisse, Test, Auswahlgespräch) betrieben wird. Möglich wäre hier aber auch, dieses Assessment so auszurichten, dass neben dem Auswahlaspekt auch Fördergesichtspunkte beachtet werden. Das Ergebnis wäre dann nicht nur die Beantwortung der Frage, ob der Jugendliche den Ausbildungsplatz bekommt oder aber nicht bekommt, sondern es ergäben sich Hinweise, wie der Jugendliche, gleich ob er die Stelle bekommt oder nicht bekommt, weiter im Hinblick auf seine Stärken und Schwächen zu fördern ist und dies könnte dann im Laufe des letzten Hauptschuljahres konsequent in Angriff genommen werden. Voraussetzungen hierfür wären aber geeignete Assessmentmethoden, aus denen Entwicklungshinweise ableitbar sind, sowie ein vertrauensvolles Zusammenspiel zwischen Unternehmen, Jugendlichen und Schule.

Die während des Gesamtprozesses vorgenommenen Diagnostik- und Fördermaßnahmen sollten konsequent evaluiert werden, um festzustellen, ob die damit verbundenen Zielrichtungen wie Validität diagnostischer Aussagen und Förderwirksamkeit wirklich erreicht werden.

Diese Unterscheidung unterschiedlicher Assessmentarten findet sich in ähnlicher Weise in Hut-

ter (2005, S 16ff.), der allerdings nur zwischen zwei Assessmenttypen im Rahmen der Benachteiligtenförderung unterscheidet: (1) Assessment bei Jugendlichen vor Beginn einer beruflichen Ausbildung und zumeist noch ohne gefestigte berufliche Orientierung. Ziel ist hier die Förderung der Ausbildungsreife und die Unterstützung der Berufswahlentscheidung der Jugendlichen. Was die Förderung der Ausbildungsreife betrifft, so besteht hier eine Gemeinsamkeit mit Assessment-1; (2) Assessments bei Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die über eine gefestigte berufliche Orientierung verfügen und eine Ausbildung beginnen wollen bzw. sich um einen Arbeitsplatz bewerben. Es geht hier um „gezielte Qualifizierungen für einen ausgewählten Job bzw. eine konkrete Ausbildung in einem Beruf. Die Assessment-Verfahren dienen dann der Auswahl geeigneter Bewerber, indem passende Personen aus der Menge der Antragsteller herausgefiltert werden“ (Hutter, 2005, S. 16). Diese Variante entspricht dem von uns oben beschriebenen Assessment-3.

Für welche der Assessments 1 bis 3 ist der Einsatz von AC denkbar? Wir gehen davon aus, dass die AC-Methodik, so wie diese in Abschnitt 5 beschrieben wurde, für Assessment-1 und Assessment-3 geeignet ist. Schlüsselkompetenzen lassen sich sicherlich gut in einem AC abbilden, ebenso ein konkretes Tätigkeitsfeld in einem spezifischen Unternehmen (z. B. typische Anforderungssituationen in einem Handwerksberuf oder in einem kaufmännischen Beruf). Auch ist es denkbar, wie z. B. in De Boer et al. (2005) beschrieben, dass sich ähnliche Berufsfelder in einem gemeinsamen AC abbilden lassen, z. B. als Integration der drei Berufsfelder „Hotel – Gastronomie – Hauswirtschaft“. Hierzu müssten

die Anforderungsmerkmale ähnlich genug sein und in einem solchen integrativen AC könnte es zum einen gemeinsame Übungen für die drei Berufsfelder, zum anderen aber auch spezifische Übungen für die jeweiligen Berufsfelder geben. Allerdings sind diesem integrativen Ansatz Grenzen gesetzt und für das breit angelegte Assessment-2 zur Berufsfeldauswahl können wir uns den AC-Ansatz nicht vorstellen. Es kann kein handlungs- und simulationsorientiertes AC geben, das die zu realisierende Anforderungs- und Situationsvielfalt von z. B. 29 Berufsfeldern integriert. Hier sollte besser auf alternative Diagnostikvarianten zurückgegriffen werden, insbesondere auf Tests und eignungsdiagnostische Interviews.

Das am IMBSE, dem Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V. in Moers, entwickelte Assessment-Center-Verfahren Start verweist ebenfalls auf diese Grenzen der Assessment-Center-Methodik (www.assessment-center-news.de). Derzeit gibt es das Start-Verfahren für insgesamt 17 Berufsfelder (z. B. Büro, Floristik, Pflege oder Hotel- und Gaststättengewerbe), wobei für jedes Berufsfeld ein eigenes berufsspezifisches Start-AC besteht. Ein Start-AC dauert zwischen drei und neun Tagen. Insgesamt gibt es 120 Aufgaben/Übungen zu diesen Berufsfeldern. Also auch hier: Es gibt kein AC für alle Berufe, sondern lauter einzelne berufsspezifische AC. Ferner gehört zu Start auch ein AC „Soziale Kompetenzen“, das vermutlich dem hier vorgeschlagenen Schlüsselkompetenz-AC ähnelt.

Im Folgenden wollen wir deswegen von zwei Arten von AC ausgehen: Dem Schlüsselkompetenz-AC (Assessment-1) sowie dem Tätigkeitsfeld-AC (Assessment-3).

7 Zwei Assessment-Center-Varianten im Übergang Schule und Beruf

Schlüsselkompetenz-AC und Tätigkeitsfeld-AC werden im Folgenden aufbauend auf den in Abschnitt 6 dargestellten Überlegungen und in Orientierung an dem Prozess der AC-Entwicklung beschrieben.

7.1 Schlüsselkompetenz-AC

(1) Auftragsklärung und Vernetzung

Mitinitiator der AC-Entwicklung sollten die Schulen einer Region sein. Denkbar ist z. B., dass sich zwei oder drei Hauptschulen aus einer Region zusammen finden und gemeinsam mit weiteren Akteuren die Entwicklung und Nutzung eines Schlüsselkompetenz-AC anstreben. Hat man die Schulen nicht mit im Boot und sind diese nicht bereit, an der Entwicklung des AC mitzuwirken, sich an der Durchführung des AC zu beteiligen und die Ergebnisse des AC für Fördermaßnahmen zu nutzen, so macht das Schlüsselkompetenz-AC wenig Sinn. Für jede im AC zu diagnostizierende Schlüsselkompetenz sollte es im Anschluss konkrete Fördermaßnahmen geben, die rechtzeitig zu konzipieren sind. Regionale Stellen der AWO können bei der Entwicklung eines Schlüsselkompetenz-AC Prozesstreiber sein (vgl. dazu Abschnitt 8.1), aber die wirkungsvolle Einbindung der Schulen ist sehr wichtig, da die Schulen maßgeblich die Entwicklung und Förderung der Jugendlichen betreiben. Wichtige Rahmenbedingungen der AC-Entwicklung und -Nutzung sind hier zu klären, so insbesondere:

- Wozu soll das AC genutzt werden? Welche Ziele sollen damit erreicht werden?
- Für welche Zielgruppe ist das AC gedacht (z. B. Hauptschule 7. Klasse)? Welche Voraussetzungen müssen Jugendliche erfüllen, um an dem AC teilzunehmen?
- Mit welchen bereits genutzten Förderinstrumenten (z. B. Berufswahlpass, www.berufswahlpass.de) ist das AC zu verknüpfen?
- Welchen zeitlichen Umfang soll das AC haben und welche zeitlichen Restriktionen sind zu beachten?

- Welches Engagement wird von den Beteiligten (z. B. Lehrer) im Zuge der AC-Entwicklung und -Durchführung erwartet?
- Welche Ressourcen (z. B. Finanzmittel) sind für Entwicklung und Durchführung des AC notwendig und wie sind diese zu beschaffen?
- Welche Anschlüsse gibt es an die AC-Durchführung? Wie können auf der Grundlage der AC-Ergebnisse die teilnehmenden Jugendlichen gefördert werden? Welche Fördermaßnahmen gibt es im Anschluss an das AC?
- Wie wird der Prozess der AC-Entwicklung organisiert (vgl. Abschnitte 8.1 und 8.2)? Wie wird der Dauereinsatz der AC organisiert?

(2) Anforderungsanalyse

Es gibt zahlreiche Vorschläge dazu, welche Kompetenzen und Fähigkeiten als Schlüsselkompetenzen und -qualifikationen zu verstehen sind, ein einheitliches und weithin akzeptiertes Modell der Schlüsselkompetenzen gibt es aber nicht und dem Konzept der Schlüsselkompetenz ist eine gewisse Vagheit, Unbestimmtheit und Willkürlichkeit nicht abzusprechen: „Similar terms such as key competencies, core competencies, key qualifications, and core skills have recently become popular in the social sciences and in educational policy. The concept of key competence is, however, no less vague or ambiguous than the concept of competence. Clear and well-reasoned distinctions between the two concepts are either arbitrary or nonexistent. Within the last few years over 650 different key competencies have been suggested just in the German literature on occupational training. These competencies range from such constructs as creativity, logical thinking, problem-solving skills, achievement readiness, independence, and concentration abilities, to foreign language skills, communication skills, and media competencies“ (Weinert, 2001, S. 51–52). Schlüsselkompetenzpostulate sind z. B. enthalten in der Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (2006), in der acht Schlüsselkompetenzen genannt und erläutert werden (muttersprachliche

Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit). Auch eine ökologische Kompetenz kann z. B. als Schlüsselkompetenz gelten (siehe die Zusammenstellung in Freimuth und Hoets, 1996), einzelne Kompetenzen wie z. B. Interkulturelle Kompetenz (Hutter, 2005) können als besonders bedeutsam dargestellt werden, und auch die 25 Kriterien, an denen die Bundesagentur für Arbeit (2006) Ausbildungsreife festmacht, können zumindest teilweise im Sinne von Schlüsselkompetenzen verstanden werden (Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Teamfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein ...). Was heißt dies nun für die Anforderungsanalyse? In erster Linie bedeutet dies, dass man sich für die AC-Entwicklung nicht einfach auf ein bestimmtes Schlüsselkompetenzmodell stützen kann und dass die vorliegenden Schlüsselqualifikationssysteme lediglich als ein Bezugsrahmen zu verstehen sind, auf die die Ergebnisse einer Anforderungsanalyse bezogen werden können. Keinesfalls ersetzen diese Systeme eine Anforderungsanalyse. Insofern ist also im Zuge der Anforderungsanalyse auf der Grundlage einer gezielten Befragung von Experten, die zum einen die Lebenswirklichkeit dieser Jugendlichen aus der fraglichen Altersgruppe und der jeweiligen Region kennen, und die zum anderen den Übertritt in den Beruf mitgestalten (z. B. Lehrer, Praktikumsbetreuer in Betrieben, Mitarbeiter der Jugendhilfe, aber auch Eltern), herauszuarbeiten: (1) welche Schlüsselkompetenzen bei *diesen* Jugendlichen aus *diesen* Schulen und in *dieser* Region den Übergang von Schule in Beruf fördern, (2) in welchen Situationen aus der Lebenswirklichkeit der Schüler diese Schlüsselkompetenzen heute schon bedeutsam und erkennbar sind, und (3) wie diese Schlüsselkompetenzen in diesen konkreten Situationen verhaltensnah zu operationalisieren sind. Auf der Grundlage dieser Anforderungsanalyse sollten dann die Anforderungsdimensionen (Schlüsselkompetenzen) bestimmt werden, die in das AC eingehen. Hierfür würden sich jene Schlüsselkompetenzen anbieten, die aufgrund der Anforderungsanalyse als bedeutsam ermittelt werden, zudem aufgrund ihrer Charakteristik und verfügbarer Ressourcen als verän-

derbar erachtet werden und die nicht ohnehin schon im üblichen Unterricht stark gefördert werden. Es wäre wenig sinnvoll, z. B. Kompetenzen in ein Förder-AC aufzunehmen, die als kaum veränderbar zu betrachten sind (z. B. Intelligenz), oder aber solche, die zwar als veränderbar gelten (z. B. Konfliktmanagementfähigkeiten), für die aber im Anschluss keine systematische Förderung z. B. wegen fehlenden Wissens oder fehlender Ressourcen betrieben werden kann (vgl. Thornton & Rupp, 2006, S. 65ff.).

(3) Übungskonstruktion

Die Übungen sollten weniger eine aufgrund des Alters der Jugendlichen noch ferne Berufswelt abbilden, sondern eher an die Lebenswirklichkeit der Schüler anknüpfen. Damit soll dem in der Bestandsaufnahme deutlich gewordenen Problem begegnet werden, dass gerade jüngere Schüler wenig mit berufsbezogenen Übungen anfangen können und die Sinnhaftigkeit dieser Übungen nicht verstehen. Auf die Bedeutung des Lebensweltbezuges des Verfahrens weist auch der Qualitätsstandard 3 der Standards von IMBSE und BiBB (Druckrey, 2007) hin.

(4) Beobachten und Bewerten

Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sind zu entwickeln. Die Beobachter (z. B. Lehrer) sind festzulegen und durch ein Beobachtertraining vorzubereiten, das sowohl grundlegende Fragen (z. B. Rolle des Beobachters, Trennung von Beobachtung und Beurteilung) als auch die Spezifika des Verfahrens (z. B. spezifische Beurteilungskriterien) behandelt. Um den Einfluss von Voreinstellungen zu bestimmten Schülern zu neutralisieren, sollte der Klassenlehrer nicht als Beobachter fungieren. Wenn mehrere Schulen gemeinsam an einem AC-Projekt arbeiten, könnten die Lehrer der einen Schule jeweils die Jugendlichen der anderen Schule beobachten und beurteilen.

(5) Vorauswahl und Vorbereitung von Teilnehmern

Es ist rechtzeitig zu klären, welche Jugendlichen am AC teilnehmen. Alle geplanten Teilnehmer erhalten im Vorfeld eine gründliche Information über Ziele, Ablauf und die Konsequenzen des AC.

Ebenso werden die Übungen und die Anforderungen/Schlüsselkompetenzen in einer Vorinformation präsentiert.

(6) Vorbereitung und Durchführung

Das AC wird professionell geplant und durchgeführt. Die abschließende Beobachterkonferenz wird von einem AC-Experten geleitet (vgl. Abschnitt 8.3).

(7) Feedback und Folgemaßnahmen

Die Rückmeldung der Ergebnisse an den Jugendlichen erfolgt unmittelbar am nächsten Tag nach der Beobachterkonferenz durch die Beobachter im Rahmen eines differenzierten Feedbackgespräches. Zudem wird eine schriftliche Beurteilung erstellt, die dem Jugendlichen zeitnah nach dem AC (z. B. innerhalb der nächsten zwei Wochen) zugeht und dann der Ausgangspunkt für die Vereinbarung konkreter Entwicklungsmaßnahmen ist.

(8) Evaluation

Neben der Akzeptanz des Verfahrens sowie dessen innerer Struktur (vgl. Abschnitt 8.2) soll die Evaluation insbesondere erfassen, inwieweit das AC nachhaltige Fördermotivation bei den Teilnehmern hervorbringt und es zu einem nachfolgenden Ausbau der Schlüsselqualifikationen kommt. In diesem Rahmen ist es sinnvoll, vor und nach dem AC sowie nach erfolgter Förderung das Selbstkonzept des Jugendlichen zu erheben (z. B. Weiterbildungsbereitschaft, Selbstvertrauen ...). Beurteilungen der Schlüsselqualifikationen könnten über Fremdeinschätzungen von Lehrern und Eltern erhoben werden, dies vor dem AC, nach dem AC sowie nach erfolgter Förderung. Mit der Einrichtung einer Kontrollgruppe, also vergleichbarer Jugendlicher, die nicht am AC teilnehmen, die aber diese Messungen ebenfalls durchlaufen, können kausale Zusammenhänge zur Wirksamkeit des AC und der anschließenden Förderung deutlich gemacht werden. Denkbar wäre auch, das AC in einer Parallelversion am Ende der Förderung ein zweites Mal einzusetzen und so Veränderungen in den Schlüsselkompetenzen erfassbar zu machen. Um zwischenzeitliche Reifung als Fehlerquelle

für die kausale Interpretation auszuschließen, würde man aber auch hier eine adäquate Kontrollgruppe benötigen, die nur am zweiten AC teilnimmt (zu den methodischen Problemen solcher Evaluationsdesigns vgl. Wottawa und Thierau, 1998). Insgesamt ist es wichtig, bereits vor der Maßnahmendurchführung Kriterien zu definieren, an denen man den Erfolg der Maßnahme überprüfen kann und dabei auch festzulegen, wie diese Erfolgskriterien zu messen sind (z. B. durch Selbsteinschätzungen, Fremdeinschätzungen oder objektive Indikatoren wie z. B. Fehltag in der Schule). Diese Überlegungen werden in der Abbildung 8 (S. 40) zusammengefasst.

7.2 Tätigkeitsfeld-AC

(1) Auftragsklärung und Vernetzung

Hauptmitwirkende der AC-Entwicklung sind Unternehmen aus der Region, die Ausbildungsplätze an Hauptschüler zu vergeben haben. So können sich z. B. kleine und mittlere Unternehmen aus der Region zusammen finden, die in Eigenregie kein AC entwickeln würden. Handelt es sich dabei um Unternehmen aus derselben Branche mit identischen oder zumindest sehr ähnlichen Ausbildungsplätzen (z. B. Kaufmann/Kauffrau im Einzelhandel), so besteht eine homogene Ausgangslage für die Entwicklung eines Tätigkeitsfeld-AC. Schwieriger wird es, wenn die an einem AC interessierten Unternehmen und Ausbildungsberufe heterogen sind. Hier ist spätestens im Zuge der Anforderungsanalyse zu prüfen, ob und inwieweit ein gemeinsames AC-Verfahren vertretbar ist. Ein in diesem Sinn integratives AC-Verfahren könnte so aussehen, dass es z. B. für drei regional verfügbare Ausbildungsberufe sowohl gemeinsame Anforderungsmerkmale und -situationen (Übungen) als auch jeweils berufsfeldspezifische Anforderungsmerkmale und -situationen (Übungen) gibt. Interessiert sich ein Teilnehmer für alle drei Ausbildungsberufe, so durchläuft er sämtliche Übungen. Kommt für den Kandidaten nur einer der Ausbildungsberufe in Frage, so durchläuft er nur die diesem Berufsfeld zugeordneten Übungen. Dieser Vorgehensweise sind aber deutlich Grenzen gesetzt: Es können nicht beliebig viele und beliebig heterogene Tätigkeitsfelder in ein

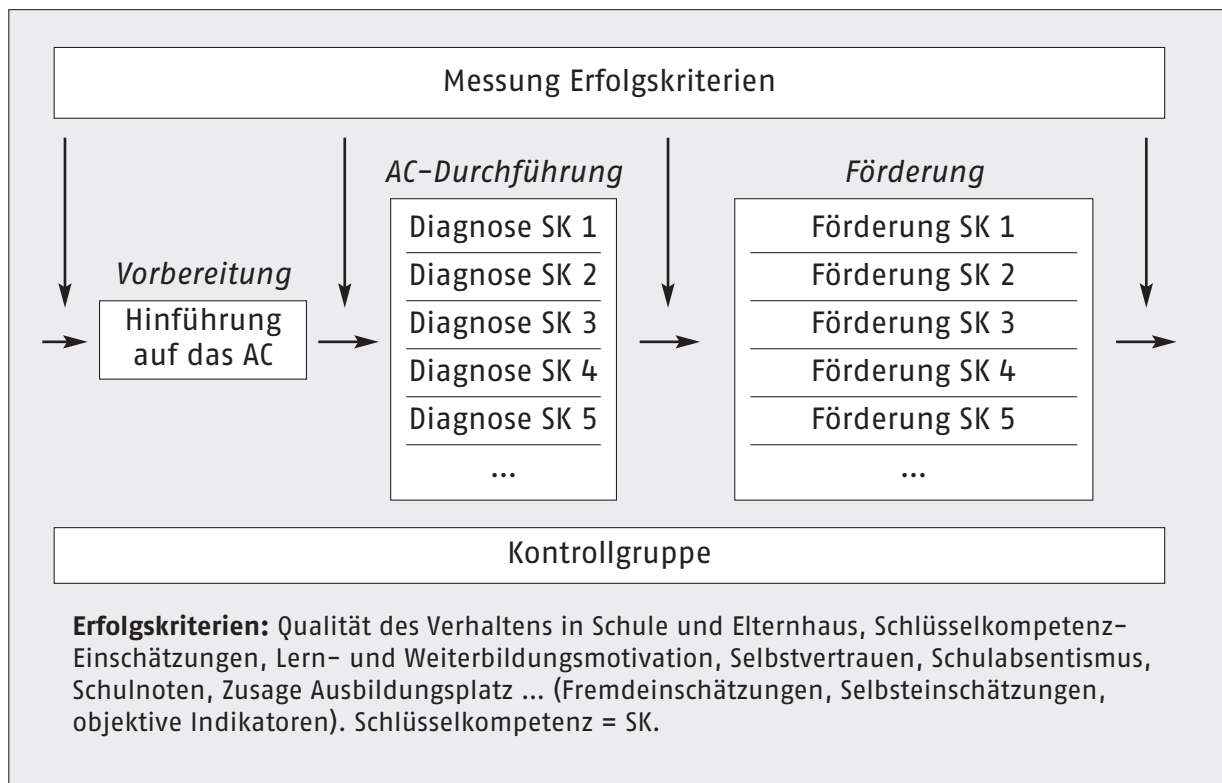


Abbildung 8: Evaluationsprozess beim Schlüsselkompetenz-AC

AC integriert werden; Zeit, Aufwand und die spezifischen Charakteristika der Tätigkeitsfelder stehen dem entgegen. Inwieweit eine Integration in einem AC möglich ist, muss letztlich die Anforderungsanalyse klären.

Regionale Stellen der AWO können bei der Entwicklung des Tätigkeitsfeld-AC Prozesstreiber sein (vgl. dazu Abschnitt 8.1), aber ohne wirkungsvolle Einbindung von Unternehmen macht die Entwicklung dieses AC keinen Sinn. Die Unternehmen müssen bereit sein, sich im Zuge der AC-Entwicklung und der -Durchführung zu engagieren. Der Nutzen für die Unternehmen liegt darin, dass sie ein auf ihre Belange zugeschnittenes bewährtes eignungsdiagnostisches Verfahren nutzen und auf diese Weise Auszubildende fundiert auswählen können. Wichtige Rahmenbedingung der AC-Entwicklung und -Nutzung sind hier zu klären, so insbesondere:

- Wozu soll das AC genutzt werden? Welche Ziele sollen damit erreicht werden?

- Für welche Zielgruppe ist das AC gedacht (z. B. Hauptschüler am Anfang der letzten Hauptschulklasse)? Welche Voraussetzungen müssen Jugendliche erfüllen, um an dem AC teilzunehmen?
- Welchen zeitlichen Umfang soll das AC haben und welche zeitlichen Restriktionen sind zu beachten?
- Welches Engagement wird von den Beteiligten (z. B. Unternehmensvertreter) im Zuge der AC-Entwicklung und -Durchführung erwartet?
- Welche Ressourcen (z. B. Finanzmittel) sind für Entwicklung und Durchführung des AC notwendig und wie sind diese zu beschaffen?
- Welche Anschlüsse gibt es an die AC-Durchführung? Wie geht es mit Jugendlichen weiter, die beim AC gut abschneiden? Welche weiteren Auswahlsschritte schließen sich ggf. an, damit diese Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhalten? Welche Fördermaßnahmen gibt es im Abschluss an das AC für die teilnehmenden Jugendlichen?

- Wie wird der Prozess der AC-Entwicklung organisiert (vgl. Abschnitte 8.1 und 8.2)? Wie wird der Dauereinsatz der AC organisiert?

(2) Anforderungsanalyse

Die Anforderungsanalyse wird durchgeführt, indem Experten aus diesem Tätigkeitsfeld (z. B. Ausbilder in den Unternehmen) mit bewährten Methoden wie der Kritischen-Ereignis-Technik befragt werden. Auf diese Weise werden das Anforderungsprofil verhaltensnah und differenziert erhoben sowie die Anforderungssituationen erfasst. Unternehmensspezifika werden im Zuge der Anforderungsanalyse berücksichtigt, es geht nicht nur um die allgemeinen Charakteristika eines Ausbildungsberufes, sondern um die Anforderungen, die mit diesem Beruf im jeweiligen Unternehmen verbunden sind. Ob man z. B. Koch in einem Kleinbetrieb lernt oder aber in einer Großküche, dürfte einen beträchtlichen Unterschied ausmachen. Im Zuge der Anforderungsanalyse wird geklärt, inwieweit sich die zu analysierenden Tätigkeitsfelder in einem integrativen AC abbilden lassen. Scheidet aufgrund der Heterogenität der Tätigkeitsfelder ein integratives AC aus, so ist zu klären, ob insbesondere aufgrund der Ressourcenlage getrennte AC-Verfahren realisierbar sind oder ob auf andere eignungsdiagnostische Verfahren auszuweichen ist.

(3) Übungskonstruktion

Die Übungen sollen die Arbeitswirklichkeit des Zielunternehmens im abzubildenden Ausbildungsberuf simulieren. Diese Übungen sind auf der Grundlage der Anforderungsanalyse zu entwickeln. Zu einer Vielzahl von Ausbildungsfeldern gibt es bereits Übungen (z. B. die Übungen des AC „Start“ der IMBSE, www.assessment-center-news.de). Hier ist allerdings zu prüfen, inwieweit diese Übungen nicht nur das Berufsfeld, sondern auch die spezifischen Anforderungsmerkmale und -situationen im Zielbetrieb abbilden können (zur Diskussion der Frage Standardübungen vs. unternehmensspezifische Übungen vgl. Obermann, 2006, S. 96ff.).

(4) Beobachten und Bewerten

Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente sind zu entwickeln. Die Beobachter sollten ins-

besondere aus den beteiligten Unternehmen kommen (z. B. Ausbilder, Meister ...). Alle Beobachter sind durch ein Beobachtertraining vorzubereiten, das sowohl grundlegende Fragen (z. B. Rolle des Beobachters, Trennung von Beobachtung und Beurteilung) als auch die Spezifika des Verfahrens (z. B. spezifische Beurteilungskriterien) behandelt.

(5) Vorauswahl und Vorbereitung von Teilnehmern

Es ist rechtzeitig zu klären, welche Jugendlichen am AC teilnehmen. Alle geplanten Teilnehmer erhalten im Vorfeld eine gründliche Information über Ziele, Ablauf und die Konsequenzen des AC. Ebenso werden die Übungen und die Anforderungen/Schlüsselkompetenzen in einer Vorinformation präsentiert.

(6) Vorbereitung und Durchführung

Das AC wird professionell geplant und durchgeführt. Die abschließende Beobachterkonferenz wird von einem AC-Experten geleitet (vgl. Abschnitt 8.3).

(7) Feedback und Folgemaßnahmen

Die Rückmeldung der Ergebnisse an den Jugendlichen erfolgt unmittelbar am nächsten Tag nach der Beobachterkonferenz durch die Beobachter im Rahmen eines differenzierten Feedbackgespräches. Zudem wird eine schriftliche Beurteilung erstellt, die dem Jugendlichen zeitnah nach dem AC (z. B. innerhalb der nächsten zwei Wochen) zugeht. Diese ist dann der Ausgangspunkt für etwaige weitere Auswahlsschritte (z. B. Praktikum im Betrieb mit anschließender Entscheidung über Vergabe des Ausbildungsplatzes) sowie für die Vereinbarung konkreter Entwicklungsmaßnahmen (z. B. Schulungen).

(8) Evaluation

Neben der Akzeptanz des Verfahrens sowie dessen innerer Struktur (vgl. Abschnitt 8.2) soll die Evaluation insbesondere folgende Fragen zu beantworten versuchen: (1) Erhalten Jugendliche, die das AC erfolgreich absolvieren, häufiger einen Ausbildungsplatz als vergleichbare

Jugendliche ohne AC-Teilnahme (Kontrollgruppe)? (2) Ist das Abschneiden beim AC ein guter Prädiktor für die Bewältigung einer sich anschließenden Ausbildung? Brechen Jugendliche, die beim AC gut abschneiden, weniger oft die Ausbildung ab als Jugendliche, die beim AC schlecht abschneiden? Werden Jugendliche, die beim AC gut abschneiden, von ihrem Vorgesetzten während der Ausbildung besser bewertet als Jugendliche, die beim AC schlecht abschneiden? Schließen Jugendliche, die beim AC gut abschneiden, die Ausbildung besser ab als Jugendliche, die beim AC schlecht abschneiden? Werden Jugendliche, die beim AC gut abschneiden, von ihrem Arbeitgeber nach der Ausbildung häufiger übernommen als Jugendliche, die beim AC schlecht abschneiden? Solche Bewährungsdaten sollten systematisch erhoben werden, um diese Auswertungen bei Vorliegen von genügend Daten vornehmen zu können. Weiterhin sind aber auch hier Förderaspekte zu evaluieren, da es neben dem Auswahlgesichtspunkt immer auch um die Weiterentwicklung und Begleitung der Jugendlichen geht. Dies gilt sowohl für die-

jenigen, die einen Ausbildungsplatz nach dem AC erhalten, wie auch für andere, die keinen Ausbildungsplatz bekommen und in der Folge weiterqualifiziert werden sollen. Wie auch beim Schlüsselkompetenz-AC ist hier wichtig, bereits vor der Maßnahmendurchführung Kriterien zu definieren, an denen man den Erfolg der Maßnahme überprüfen kann und dabei auch festzulegen, wie diese Erfolgskriterien zu messen sind (z. B. durch Selbsteinschätzungen, Fremdeinschätzungen oder objektive Indikatoren wie Ausbildungsplatzzusage oder Bestehen der Ausbildungsabschlussprüfung). Diese Überlegungen veranschaulicht die Abbildung 9.

7.3 Übergreifende Aspekte zu Schlüsselkompetenz-AC und Tätigkeitsfeld-AC

Eine Frage, die sich sowohl beim Schlüsselkompetenz-AC als auch beim Tätigkeitsfeld-AC stellt, bezieht sich auf die Schwierigkeit der

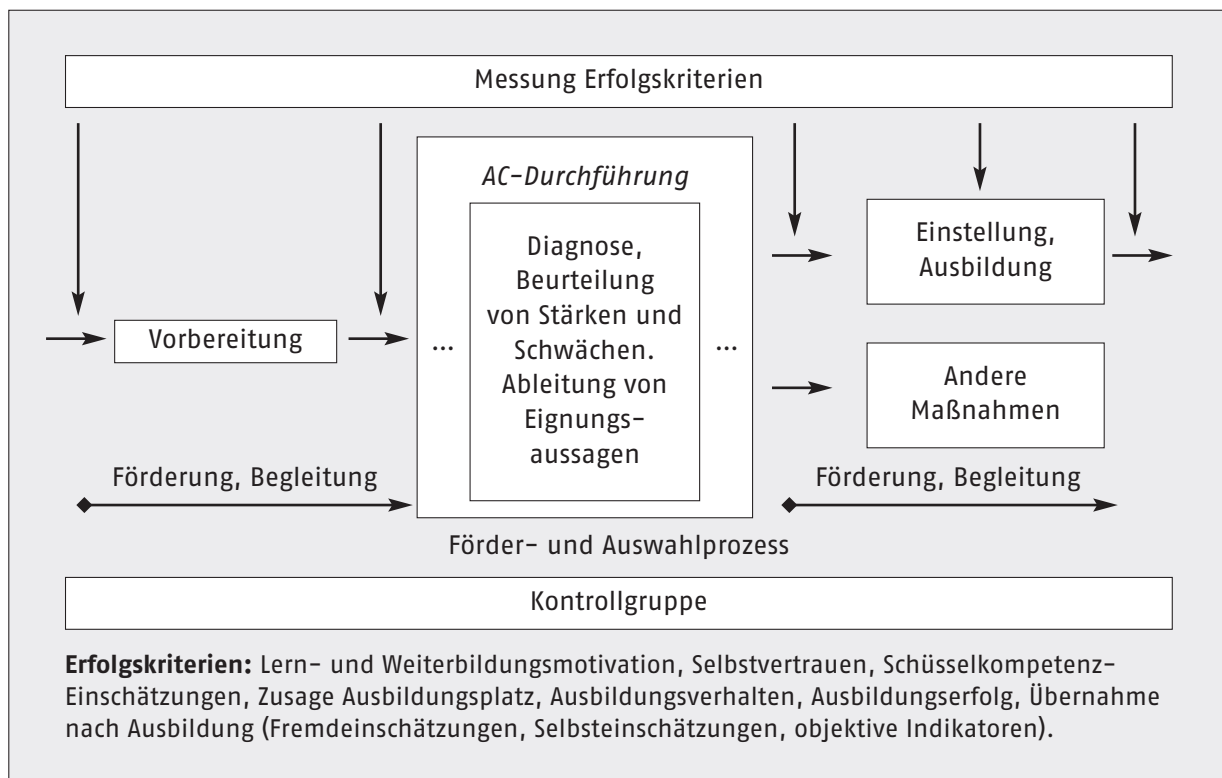


Abbildung 9: Evaluationsprozess beim Tätigkeitsfeld-AC

Übungen. Beim Schlüsselkompetenz-AC müssen die Übungen auf das Fähigkeitsniveau der Teilnehmer abgestimmt sein. Zu leichte Übungen können bestenfalls ein gesteigertes Selbstvertrauen der Teilnehmer induzieren, aber das sollte nicht das vorrangige Ziel sein. Wichtiger ist, dass Stärken und Schwächen differenziert diagnostiziert werden, dass diese Erkenntnisse anschließend in passgenaue Fördermaßnahmen umgesetzt und so Stärken ausgebaut und Schwächen reduziert werden. Die Übungen sollten also fordern, ohne dabei zu über- oder unterfordern. Natürlich wird es hier schwächere und stärkere Teilnehmer geben, aber durch eine differenzierte Verhaltensdiagnostik sollte es möglich sein, auch bei den Schwächeren vorhandene Stärken zu identifizieren und bei den Stärkeren Förderbedarf zu erkennen. Beim Tätigkeitsfeld-AC sind die Anforderungen an Auszubildende in einem spezifischen Ausbildungsberuf und in einem spezifischen Unternehmen besonders zu berücksichtigen. Diese Anforderungen müssen in den Übungen abgeprüft werden, wobei aber klar ist, dass man hier Kandidaten vor sich hat, die erst am Beginn einer möglichen Ausbildung stehen und das Ziel der Ausbildung der Erwerb von Fähigkeiten ist. Es wäre abwegig, die Übungen so zu gestalten, dass man darin ein Fähigkeitsniveau abfordert, das ein Auszubildender erst im Rahmen der Ausbildung erwerben kann. Die Übungen müssen also so gehalten werden, dass sie erkennen lassen, ob jemand, der am Anfang

eines Ausbildungsweges steht, das Potenzial für eine bestimmte Tätigkeit hat, also z. B. handwerkliche Geschicklichkeit beim Umgang mit Holz hat, wenn er Tischler werden will, oder mit Kunden angemessen kommunizieren kann, wenn er Verkäufer werden will. Mit Hilfe solcher Übungen kann der Jugendliche dann auch seine Berufswahlentscheidung reflektieren. Also auch beim Tätigkeitsfeld-AC muss das Fähigkeitsniveau der Jugendlichen beachtet werden.

In den letzten Jahren hat eine neue Form des AC, das Development Center, Aufmerksamkeit gewonnen (vgl. dazu Thornton & Rupp, 2006, S. 57ff.). Wie bei Förder-AC geht es bei Development Centern um das Ziel der Förderung, allerdings sind Development Center so aufgebaut, dass bereits während des Verfahrens Lernen und Fähigkeitszuwachs erfolgen soll. Dazu wird z. B. Feedback bereits während des Verfahrens gegeben, so dass der Kandidat Intentionen zur Verhaltensoptimierung entwickeln kann, die er dann in einem folgenden zweiten Übungsblock, der schwieriger gehalten sein kann, erprobt. Zur Förderwirksamkeit dieses Ansatzes gibt es aber bisher nur wenige Untersuchungen. Wir halten es für aussichtsreicher, das AC-Verfahren nicht zu überfrachten: Das AC soll eine gute Diagnose erlauben, auf dessen Basis dann in einem Folgeprozess die Förderung durch gezielte Maßnahmen, sei es in der Schule durch Trainings oder Projekte, sei es in einem Betrieb durch ein gut begleitetes Praktikum, erfolgen sollte.

8 Projektkonzeption zur modellhaften Implementierung eines Assessment-Center-Verfahrens im Übergang Schule und Beruf

Projekte (vgl. z. B. Kraus & Westermann, 2002; Möller & Dörrenberg, 2003) sind zeitlich befristete innovative Vorhaben zur Bewältigung einer komplexen Aufgabe. Die Entwicklung eines Assessment Centers im Übergang Schule zu Beruf unter Berücksichtigung der ganz spezifischen regionalen Rahmenbedingungen ist ein Projekt. Projekte benötigen immer eine Projektorganisation, wobei hier zwischen einer Aufbauorganisation und einer Ablauforganisation zu unterscheiden ist. In Abschnitt 8.1 werden Überlegungen zur Aufbauorganisation des AC-Projektes dargestellt, in Abschnitt 8.2 wird die Ablauforganisation behandelt und in Abschnitt 8.3 bis 8.5 werden weitere Aspekte der Projektkonzeption wie z. B. Qualifikationsanforderungen an die Beteiligten thematisiert.

8.1 Aufbaustruktur

Gehen wir im Folgenden davon aus, dass aufgrund von Vorgesprächen und ersten Abstimmungen angedacht ist, in einer bestimmten Region ein Projekt zur Entwicklung eines AC für den Übergang Schule zu Beruf, sei dies ein Schlüsselkompetenz-AC oder aber ein Tätigkeitsfeld-AC (vgl. Abschnitt 7), zu starten. Jedes Projekt benötigt einen Auftraggeber und einen Auftragnehmer: Der Auftraggeber ist derjenige, der das Projekt „will“, der Auftragnehmer derjenige, der das Projekt „macht“ (Kraus & Westermann, 2002).

Der Auftraggeber macht sich die Projektidee zu eigen, vertritt die Projektidee in deren Entwicklungsphase nach außen, sucht Verbündete für die Realisierung der Idee, macht den Nutzen des Projektes deutlich, beschafft die notwendigen Mittel für die Projektrealisierung und bestimmt den Auftragnehmer. In einigen Fällen kann der Auftraggeber auch Entscheider sein, also derjenige, der die im Zuge der Projektbearbeitung erstellten Zwischen- und Endergebnisse prüft und ab-

nimmt, dies muss aber nicht der Fall sein. Bei Projekten in Firmen gibt es oftmals ein eigenes gebildetes Entscheidungsgremium (z. B. Lenkungsausschuss), dem hochrangige Firmenvertreter aus unterschiedlichen Unternehmensbereichen angehören. Dieses Entscheidungsgremium besitzt umfassende Entscheidungskompetenz und prüft zu vorgesehenen Zeitpunkten die erbrachten Ergebnisse des Projektes, bestimmt über Fortführung oder Abbruch des Projektes, über Veränderungen der Zielrichtung und nimmt schließlich bei positiver Prüfung das Endergebnis der Projektarbeit ab.

Auf Auftragnehmerseite gibt es den Projektleiter, der oftmals eine Projektgruppe aus mehreren Mitarbeitern führt, die gemeinsam an dem Projekt arbeiten. Der Projektleiter ist zuständig für die Planung des Projektes, für Koordination und Steuerung des Projektes, für die Überwachung des Projektfortschrittes und für den Bericht des Projektfortschrittes an Auftraggeber oder Entscheidungsgremium.

Ein zentraler erster Schritt in einem Projekt ist die Auftragsklärung. Hier geht es darum, den Auftrag, der immer eine Vereinbarung zwischen dem Projektleiter und dem Auftraggeber ist, genau zu klären und festzulegen. Wird dieser Schritt nicht sorgfältig vollzogen, so fehlt der Projektbearbeitung eine klare und verbindliche Grundlage und Ausrichtung. Die Bedeutung der Auftragsklärung für AC-Entwicklungsprojekte kommt auch darin zum Ausdruck, dass der erste der neun Standards der Arbeitskreises Assessment Center e.V. zur „Auftragsklärung und Vernetzung“ genau diesen Schritt zum Gegenstand hat. Neben der Klärung von Ziel, Einbettung und Rahmenbedingungen des AC (vgl. Abschnitte 7.1 und 7.2) sollte hier auch angesprochen werden, wie sichergestellt werden kann, dass Schlüsselpersonen in Machtpositionen („Machtpromotoren“) die Entwicklung und Implementierung des Verfahrens unterstützen und für seine breite Akzeptanz eintreten.

Auftraggeber und Projektleiter arbeiten gemeinsam an diesen Fragen und binden dabei weitere relevante Personen und Institutionen ein. Die Auftragsklärung soll in einen klaren, begründeten, sinnvollen und machbaren Projektauftrag münden, der zum Gegenstand einer Vereinbarung zwischen Auftraggeber und Projektleiter wird. Mögliches Ergebnis dieses Schrittes ist aber auch, dass das Projekt nicht zustande kommt, weil man erkennen musste, dass unter den gegebenen Rahmenbedingungen die Entwicklung eines AC nicht sinnvoll oder machbar ist.

Die Bestandsaufnahme zur Förderung von Jugendlichen im Übergang Schule zu Beruf hat klar gezeigt, dass ein Hauptproblem darin besteht, dass es Brüche im Förderprozess gibt: Am Förderprozess wirken in unterschiedlichen Abschnitten unterschiedliche Akteure (Personen, Institutionen ...) mit. Diagnostische Ergebnisse, die in einem Zeitabschnitt erstellt werden, werden in Folgeabschnitten nicht adäquat genutzt, geraten zum Beispiel bei der Übergabe eines betreuten Jugendlichen von einer Institution zu einer anderen in Vergessenheit oder aber es fehlen Förderanschlüsse, die ein Jugendlicher aufgrund seiner diagnostizierten Stärken oder Schwächen dringend bräuchte. Die Einbindung eines AC in einen Gesamtförderprozess ist erforderlich und die Vernetzung des AC mit vorher und nachher stattfindenden Maßnahmen ist dringend zu leisten. Dies ist kein Problem, das es nur in diesem Feld gibt, sondern vielmehr ein grundsätzliches Problem bei der Einführung von AC, das es, wenn auch vermutlich in kleinerem Ausmaß, in jedem arbeitsteilig organisierten Unternehmen gibt. Die Vernetzung ist also dringend vor der Implementierung des AC zu leisten. In der Praxis übersieht man diese Notwendigkeit oft: „Häufig wird fälschlicherweise nach dem Motto verfahren: ‚Lass‘ uns ein AC entwickeln, viele Aspekte klären sich dann später von selbst‘ ... Nur durch eine geeignete Einführungsstrategie kann der angestrebte Nutzen umgesetzt werden“ (Arbeitskreis Assessment Center e.V., 2005, S. 4).

Für die Entwicklung und Implementierung eines Förder-AC im Übergang Schule zu Beruf heißt dies nun, dass die Einbindung und Vernetzung relevanter Organisationen und Schlüsselperso-

nen nicht erst nach der Entwicklung oder gar Durchführung des AC erfolgen darf, z. B. im Sinne einer möglichst guten Kommunikation der AC-Ergebnisse an Schulen, Unternehmen, Bundesagentur für Arbeit oder Instanzen der Jugendhilfe, sondern dass die relevanten Organisationen und Schlüsselpersonen von Anfang an mit eingebunden werden, so dass Vernetzungs- und Einbindungsaspekte möglichst frühzeitig aufgegriffen werden. Die regionale Netzwerkbildung ist in De Boer et al. (2005) als wichtiger Schritt bei Entwicklung und Implementierung eines integrierten Potenzial-Assessment im Übergang Schule zu Beruf beschrieben. Auch die im Folgenden genauer ausgearbeitete Idee zur Bildung einer Steuerungsgremiums („Steuergruppe“) findet sich bereits in De Boer et al. (2005) bei der Beschreibung eines Modellprojektes in der Region Uckermark.

Einbindung und Vernetzung sind strukturell zu gewährleisten, indem diese Aspekte beim Aufbau einer adäquaten Projektorganisation berücksichtigt werden. Wir schlagen vor, die einzubindenden Organisationen, Instanzen oder Personen in einem Steuerungsgremium für die AC-Entwicklung und -Implementierung zusammenzufassen. Dieses Steuerungsgremium würde analog zu einem Projektleitungsausschuss in einem Unternehmen funktionieren, wobei die genauen Kompetenzen dieses Gremiums (z. B. darf das Gremium das Projekt auch stoppen? Wie ist zu verfahren, wenn der Auftraggeber das Projekt weiterführen will, eine Mehrheit im Gremium das Projekt aber stoppen will?) vorab festzulegen sind. Das Steuerungsgremium soll eine lokale Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaft bilden, wie sie im Rahmen von iPASS gefordert ist (vgl. Abschnitt 2). Falls effektiv arbeitende lokale Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaften in der Region bereits vorhanden sind, so ist zu prüfen, inwieweit diese bestehenden Strukturen bereits als Steuerungsgremium genutzt werden können und so auf den Aufbau einer ganz neuen Struktur verzichtet werden kann.

In dem Steuerungsgremium sollen die maßgeblichen Organisationen aus der Region, die im Hinblick auf die AC-Entwicklung und den AC-Einsatz relevant sind, vertreten sein. Diese Orga-

nisationen sollten, nachdem sie identifiziert wurden, von der Projektidee überzeugt und zur Mitwirkung an dem Steuerungsgremium motiviert werden. Zu den Mitgliedern des Steuerungsgremiums müssten auf jeden Fall gehören:

- (1) Auftraggeber der AC-Entwicklung (z. B. ein Träger der Jugendarbeit wie der AWO Bundesverband, ein Verbund von kooperierenden Schulen)
- (2) Im Falle des Schlüsselkompetenz-AC beteiligte Schulen
- (3) Im Falle des Tätigkeitsfeld-AC beteiligte Unternehmen.

Die weiter einzubindenden Organisationen sind ggf. Bundesagentur für Arbeit, örtliche Stellen der Jugendhilfe, Kompetenzagenturen, ARGE usw. Die wichtigen Partner können von Region zu Region unterschiedlich sein. Genauso wie es ein Fehler sein kann, einen wichtigen Partner zu übersehen, kann es auch zum Problem werden, eine maßlose Vernetzung zu betreiben, bei der jeder gefragt und eingebunden wird, und so ein unüberschaubares und nicht mehr arbeitsfähiges Steuerungsgremium resultiert.

Die Aufgaben des Steuerungsgremiums und der Mitglieder des Steuerungsgremiums sind:

- Vernetzungsnotwendigkeiten einbringen und für die Anbindung des AC an Prozesse und Instrumente des Übergangsmanagements in ihren jeweiligen Organisationen Sorge tragen.
- Unterstützung des AC-Entwicklungsprozesses und -Implementierungsprozesses, z. B. durch Motivierung geeigneter Befragungspersonen im Zuge der Anforderungsanalyse, durch Bereitstellung räumlicher Ressourcen für AC-Probelauf usw.
- Beitrag leisten zur Praxisnähe und Anwendbarkeit des Instrumentes durch Einbringen der eigenen Praxiserfahrungen und Sichtweisen zu relevanten Kontextbedingungen.
- Zwischen- und Endergebnisse der AC-Entwicklung prüfen und über die Abnahme dieser Ergebnisse befinden.
- Über die AC-Entwicklung und -Implementierung in ihren jeweiligen Organisationen informieren.
- Durch Kommunikation (Marketing) zu einer breiten Akzeptanz des AC in ihren jeweiligen Organisationen beitragen.

Die von einer Organisation in das Steuerungsgremium entsandten Repräsentanten sollten willens und hinsichtlich ihrer Fähigkeiten und Einflussmöglichkeiten in der Lage sein, die oben genannten Aufgaben wahrzunehmen.

Treffen des Steuerungsgremiums sollten zu Beginn der Entwicklungsarbeit und dann mindestens jeweils zum Abschluss der einzelnen Projektphasen an den Meilensteinterminen stattfinden (siehe Abschnitt 8.2). An diesen Treffen soll ebenfalls der Auftragnehmer der AC-Entwicklung teilnehmen.

Diese Projektorganisation wird in der Abbildung 10 (S. 47) zusammenfassend dargestellt.

Jede Organisation (z. B. Schule, Unternehmen ...), die am Steuerungsgremium mitwirkt, muss einen konkreten Nutzen davon haben, wenn sie sich in dieser Form an der AC-Entwicklung beteiligt. Mögliche Nutzenfelder sind:

- (1) Beitrag leisten zur Förderung anvertrauter Jugendlicher (z. B. Schulen, Bundesagentur für Arbeit)
- (2) Auswahl und Finden geeigneten Nachwuchses (z. B. Unternehmen)
- (3) Imageverbesserung durch soziales Engagement (z. B. Unternehmen)
- (4) Qualifikation eigener Mitarbeiter durch Teilnahme an Beobachterschulungen und Übernahme von Beobachtungsfunktionen im AC (z. B. Schulen, Unternehmen)

Ohne einen konkreten Nutzen, der für eine Organisation aus dieser Mitwirkung resultiert, wird kein tragfähiges Engagement im Steuerungsgremium entstehen. Mögliche Nutzenfelder sind gegenüber den einzubindenden Organisationen zu kommunizieren und es müssen im Dialog die Vorteile aufgezeigt werden, die ein Engagement im Steuerungsgremium mit sich bringt. Diese Vorteile dürfen ferner nicht nur auf dem Papier stehen, sondern müssen für die beteiligten Organisationen im Laufe der AC-Entwicklung und -Implementierung spür- und greifbar sein.

Relevant dürfte in diesem Zusammenhang auch sein, dass kleinere und mittlere Unternehmen (KMUs) anders als große Unternehmen oftmals über keine ausdifferenzierte und fundierte Per-

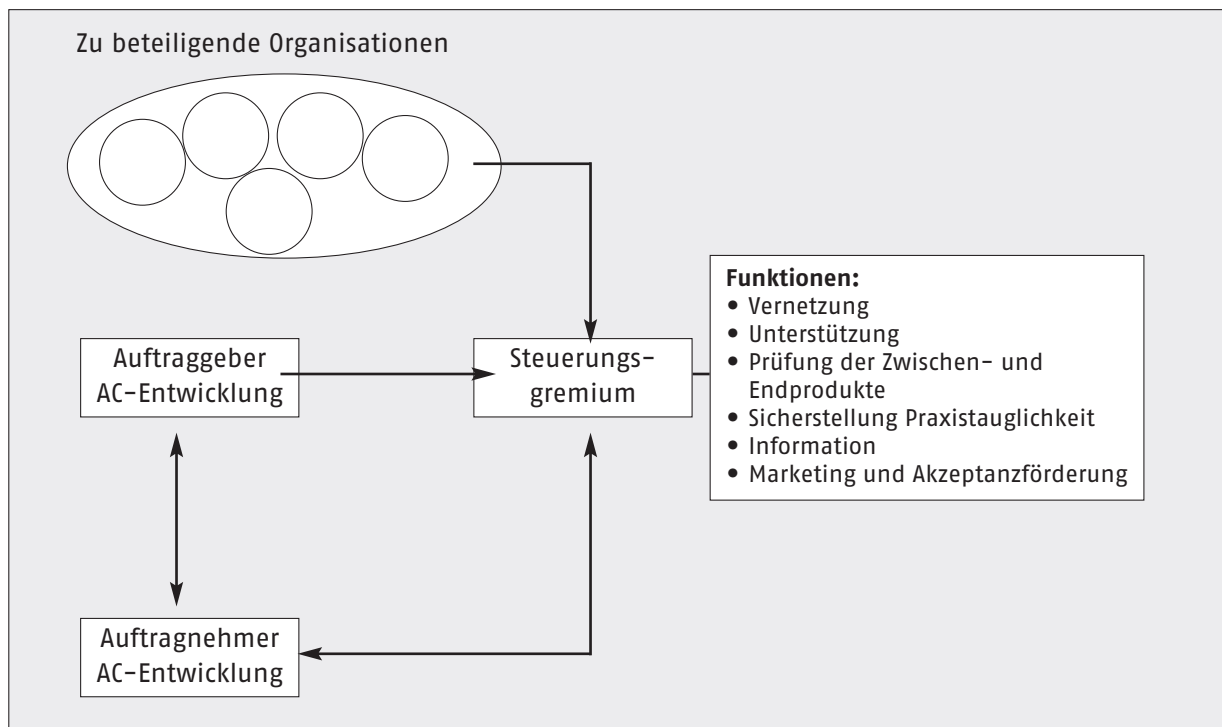


Abbildung 10: Projektorganisation

sonalauswahl und -entwicklung verfügen. Hier könnte im regionalen Kontext außerschulischen Bildungsträgern bzw. Trägern der Jugendsozialarbeit eine Dienstleistungsfunktion gerade gegenüber KMUs zukommen. Wenn diese Träger fachlich fundierte AC für Jugendliche im Übergang Schule zu Beruf entwickeln und durchführen, so könnte für die KMUs eine professionelle, fachlich fundierte und prognosesichere Auswahl von Nachwuchskräften geleistet werden. Fehlbesetzungen von Ausbildungsplätzen könnten so vermieden werden, ohne dass die KMUs selbst eine professionelle Personalauswahl aus eigener Kraft aufbauen müssten. Weiterhin könnten diese Träger Mitarbeiter aus den Unternehmen durch Teilnahme an Beobachterschulungen und die Übernahme von Beobachtungsfunktionen im AC qualifizieren. Auf diese Weise können die Mitarbeiter wichtige Führungsfunktionen wie die Mitarbeiterbeurteilung und das Geben von Feedback trainieren und optimieren. Eine Erfahrung aus der Einführung von AC ist, dass die Beobachterschulung und die Beobachtertätigkeit von den Beteiligten als sehr bereichernd erlebt werden und hier ein hoher Transfer in den normalen Führungsalltag möglich ist. Diese

Dienstleistungschance bestünde auch gegenüber Schulen und Lehrern. Auch hier ist die Personalentwicklung üblicherweise verglichen mit größeren Unternehmen nur schwach ausgeprägt und Lehrer könnten durch die Teilnahme an Beobachtertrainings und die Übernahme der Beobachterfunktion in AC ihre Fähigkeiten zur differenzierten Verhaltensbeobachtung und -beurteilung sowie im Geben produktiver Rückmeldungen weiter optimieren.

Dieser Vorschlag zur Projektorganisation orientiert sich an einem Vorgehen, das sich bei der Entwicklung und Implementierung eines Förder-AC für Mitarbeiter/-innen aus der Internationalen Jugendarbeit (FAIJU) bewährt hat (vgl. Egger, Ehret, Giebel & Stumpf, 2005a, 2005b). Der Auftrag zur Entwicklung von FAIJU wurde vom IJAB e.V. (Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.) gegeben, die Finanzierung erfolgte über Mittel des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Auftragnehmer und damit zuständig für die Entwicklung war IKO (Institut für Kooperationsmanagement an der Universität Regensburg). Genutzt werden sollte FAIJU von

einer Anzahl unterschiedlicher Organisationen des Internationalen Jugendaustausches (z. B. AFS, Deutsche Sportjugend usw.). Der IJAB e.V. ist eine Art Dachorganisation für diese anderen Institutionen der Internationalen Jugendarbeit. Um die zukünftigen Nutzer frühzeitig einzubinden, wurde ein Steuerungsgremium für die AC-Entwicklung gegründet, an dem sich neben Vertretern des IJAB Repräsentanten aus verschiedenen Organisationen des Internationalen Jugendaustausches beteiligten. Die Treffen dieses aus insgesamt acht Personen bestehenden Steuerungsgremiums waren zu Beginn der Entwicklungsarbeit und dann jeweils an Meilensteinen angesetzt. Die Etablierung des Steuerungsgremiums erwies sich für den weiteren Projektverlauf als sehr förderlich, da: (1) Alle wichtigen Entwicklungsschritte hier vorbesprochen, vorbereitet und eingeleitet wurden (z. B. Datenerhebung zur Anforderungsanalyse); (2) Zwischenergebnisse kritisch diskutiert werden konnten; (3) Alle Ergebnisse auf ihre Praxisrelevanz hin überprüft wurden. Die Mitglieder des Steuerungsgremiums

erwiesen sich als hervorragende Multiplikatoren für FAIJU: Sie informierten ihre Heimatorganisationen über dieses neue Instrument; sie sorgten dafür, dass ihre Organisationen ihren Beitrag zur Entwicklung von FAIJU leisteten (z. B. Unterstützung bei der Datenerhebung im Rahmen der Anforderungsanalyse durch Akquise von Personen für die schriftlichen und mündliche Befragungen); sie machten „Marketing“ für FAIJU und sorgten dafür, dass FAIJU in ihren Organisationen Beachtung und Akzeptanz fand.

8.2 Ablaufstruktur

Die AC-Entwicklung soll nach Projektmanagementprinzipien ablaufen. Es ist eine klare Ablaufstruktur zu entwickeln: Die Projektphasen sind zu identifizieren und Meilensteine im Sinne überprüfbarer inhaltlicher und terminlicher Zwischenergebnisse sind für das Ende jeder Phase festzulegen. Die einzelnen Projektphasen sind in Abbildung 11 dargestellt.

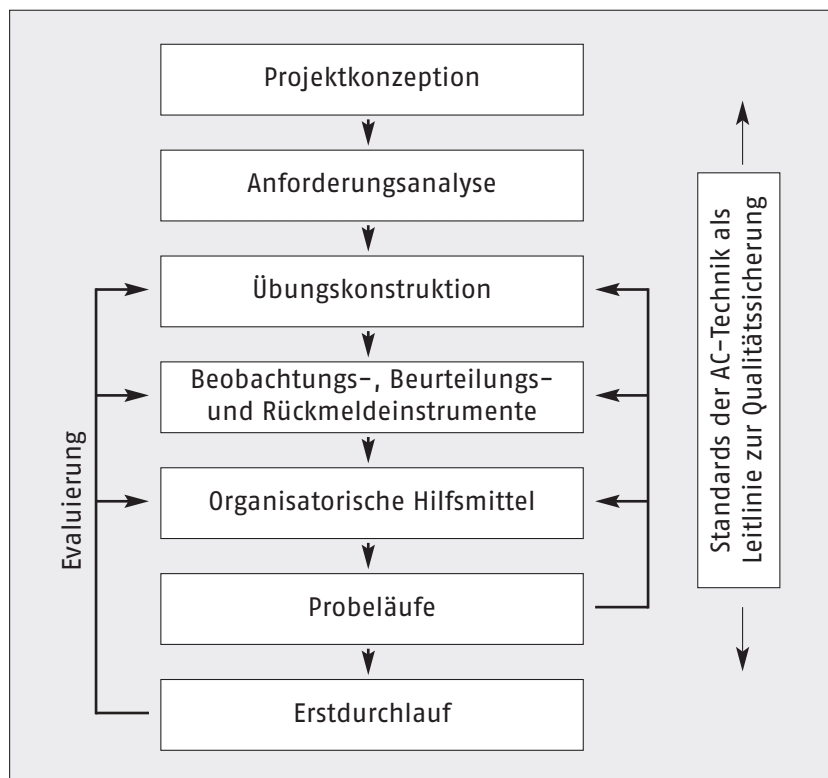


Abbildung 11: Projektablauf

Die Projektkonzeption umfasst insbesondere die Auftragsklärung und damit das Festlegen der Projektziele und -rahmenbedingungen, die Etablierung einer Projektaufbauorganisation, die Definition der Projektphasen und -meilensteine sowie die Klärung von Vernetzungsfragen. Die Anforderungsanalyse, Übungskonstruktion sowie die Entwicklung von Beobachtungs-, Beurteilungs- und Rückmeldeinstrumenten sind in den Abschnitten 5 sowie 7.1 und 7.2 dargestellt. Ferner sind organisatorische Hilfsmittel (Raum- und Zeitpläne, Rotationspläne für Beobachter, Materialchecklisten ...) zu entwickeln. Die Übungen und alle Verfahren und Hilfsmittel sind in einem ersten Probelauf zu testen und zu optimieren. Im Vorfeld des Erstdurchlaufes ist ein Beobachtertraining durchzuführen und die Teilnehmer für das AC sind auszuwählen und über das Verfahren adäquat zu informieren. Das AC ist durchzuführen, zu evaluieren und anschließend gegebenenfalls zu optimieren.

Inhaltlich soll sich die Entwicklung an den Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005) orientieren.

Die Evaluierung des AC nach dem Erstdurchlauf ist zwingend notwendig, wie Qualitätsstandard 9 des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005) vorschreibt. Die Güte eines AC im Übergang Schule zu Beruf sollte hinsichtlich folgender Aspekte überprüft werden:

- Akzeptanz des Verfahrens (Soziale Validität): Hier geht es um die Frage, wie die AC-Teilnehmer das Instrument bewerten. Dabei sollte in Anlehnung an Schuler (z. B. 2002) die Zufriedenheit der Teilnehmer in Bezug auf folgende Aspekte erhoben werden:
 - (1) *Information*: Inwieweit wird der Teilnehmer zufrieden stellend mit Informationen rund um die AC-Thematik versorgt?
 - (2) *Transparenz*: Inwieweit ist das AC für den Teilnehmer klar und verständlich in Bezug auf Anforderungen, Übungen oder den Prozess der Urteilsbildung?
 - (3) *Kontrolle (Partizipation)*: Inwieweit hat der Teilnehmer das Gefühl, sein Verhalten im AC genügend selbst steuern zu können und nicht etwa ein Verhalten zu zeigen, das ihm andere aufzwingen?

- (4) *Urteilkommunikation/Feedback*: Wie empfindet der Teilnehmer die Rückmeldung über seine Leistungen im AC? Erlebt er diese z. B. als offen, klar, nachvollziehbar, wertschätzend und hilfreich?

Für die Erfassung der Akzeptanz von AC gibt es mit dem Instrument Akzept!-AC einen Fragebogen, der an der RWTH Aachen von Martin Kersting entwickelt wurde (www.bopsych.rwth-aachen.de). Dieser erfasst neben den oben genannten Aspekten z. B. auch die positive Gesamtatmosphäre sowie die Güte der Organisation des Verfahrens.

Die Akzeptanz des AC sollte grundsätzlich jedes Mal im Anschluss an eine AC-Durchführung per Fragebogen systematisch erhoben werden.

- *Interne Struktur des Verfahrens*: Hierzu gehört die Ermittlung des Schwierigkeitsgrades von Übungen und Anforderungsdimensionen, der Trennschärfe zwischen den Anforderungsdimensionen (diskriminante Validität) sowie der Differenzierungsfähigkeit des AC zwischen den Teilnehmenden. Grundlage für die Ermittlung dieser Parameter sind die quantitativen Beurteilungsdaten, die während der AC-Durchführung entstehen.
- *Fairness des Verfahrens*: Hierzu ist zu prüfen, ob es aufgrund von Kulturzugehörigkeit oder Geschlecht zu Benachteiligungen im AC kommt. Dabei ist zu ermitteln, ob z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund im AC schlechter abschneiden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und ob es hierfür Benachteiligungsgründe gibt, die nichts mit der eigentlichen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen zu tun haben (z. B. die Instruktion ist sprachlich unnötig kompliziert gehalten, so dass dies Jugendliche mit Migrationshintergrund beim Verständnis der Übung behindert).
- *Prognosegüte*: Inwieweit macht das AC gültige Aussagen bezüglich der zukünftigen beruflichen Bewährung? Die Evaluation im Hinblick auf diese Frage, die insbesondere für das Tätigkeitsfeld-AC relevant ist, ist in Abschnitt 7.2 behandelt.
- *Förderwirksamkeit*: Gerade bei Förder-AC ist dies ein sehr wichtiger Aspekt. Inwieweit ent-

steht durch das AC tatsächlich eine Weiterentwicklungsmotivation und inwieweit kommt es nachfolgend zum Fähigkeitsausbau? Die Evaluation im Hinblick auf diese Fragen, die insbesondere für das Schlüsselkompetenz-AC relevant sind, ist in Abschnitt 7.1 behandelt.

Im Zuge der Güteprüfung ist auch die Reliabilität des Verfahrens im Sinne der Beurteilerübereinstimmung zu überprüfen. Mangelhafte Werte können hier auf Defizite der Beurteilungsinstrumente (z. B. unklare, zu wenig verhaltensnahe Beurteilungskriterien) oder des Beobachtertrainings hinweisen.

Die Ziele und Vorgehensweisen der Evaluierung müssen sich außer an den oben genannten Aspekten auch an dem konkreten Ziel des AC sowie an den vorliegenden Rahmenbedingungen orientieren. Vor Durchführung der Evaluierung ist ein Evaluierungskonzept zu entwickeln, in dem Ziele und Vorgehensweisen der Evaluierung konkret festgelegt werden.

Nach der Erstdurchführung, der sich daran anschließenden Evaluierung sowie gegebenenfalls der Optimierung des Verfahrens kann das AC in den Dauereinsatz übergehen. Damit ist das Projekt beendet und die Projektorganisation und damit auch das Steuerungsgremium können aufgelöst werden. Der Dauereinsatz des AC soll aber ebenfalls durch eine lokale Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaft begleitet werden, die sich um die Qualität des AC und seine Wirksamkeit im Gesamtprozess der Förderung von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf kümmert (vgl. hierzu Abschnitt 8.5).

8.3 Qualifikationsanforderungen

Das entwickelte und implementierte Assessment Center muss Qualitätsanforderungen gerecht

werden, damit es seine Funktion erfüllen kann. Eine notwendige Bedingung für diese Qualität ist, dass die Personen, die mit der Entwicklung und Implementierung des AC betraut sind, einschlägig qualifiziert sind. Die DIN 33430 formuliert hierzu Anforderungen an Fähigkeiten und Kenntnisse, die vorliegen müssen, und unterscheidet dabei zwischen dem Auftragnehmer der Eignungsbeurteilung sowie den an der Eignungsbeurteilung Mitwirkenden.

Der Auftragnehmer ist demnach hauptverantwortlich für die Planung und Durchführung der gesamten Eignungsbeurteilung, für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse sowie für den Bericht an den Auftraggeber. Die DIN 33430 legt weiter fest, dass der Auftragnehmer Mitwirkende einsetzen kann und diesen Teilaufgaben delegieren kann, wobei er aber die Fachaufsicht über die Tätigkeit der Mitwirkenden aktiv und nachweislich wahrnehmen muss. Nicht delegierbar sind dabei: a) Auswahl und Zusammenstellung von Verfahren zur Eignungsbeurteilung; b) Planung der Untersuchungssituation; c) Festlegung der Beurteilungsregeln; d) Festlegung der Interpretationsregeln.

In Abschnitt 8.1 haben wir bei Beschreibung der Projektaufbaukonzeption bereits die Rolle der Projektleitung als Auftragnehmer eingeführt. Es ist denkbar, dass der Projektleiter gleichzeitig AC-Experte ist, dies muss aber nicht der Fall sein. Wird z. B. in einem Unternehmen ein AC entwickelt und eingeführt, so gibt es dabei oftmals einen internen Projektleiter (z. B. Mitarbeiter aus der Personalentwicklungsabteilung) und einen externen Berater als AC-Experten. Die Mitwirkenden bei einem AC sind vor allem die Beobachter, die Rollenspieler und die Personen, die die Durchführung des AC vor Ort leiten und koordinieren. Im Folgenden werden die Aufgabenbereiche dieser Funktionsträger beschrieben.

Funktionale Rolle	Aufgabenbereich
Projektleitung	Die Projektleitung steuert den Gesamtprozess der AC-Entwicklung von der Auftragsklärung bis zur Evaluierung. Hierzu gehört Planung, Steuerung und Controlling des Projektes. Die Projektleitung klärt die Zielsetzungen der AC-Entwicklung, macht notwendigen Vernetzungsbedarf des Instrumentes deutlich (z. B. Förderanschlüsse) und wirkt an der Bildung des Steuerungsgremiums mit. Die Projektleitung übernimmt die Federführung bei der Projektplanung und der Definition von Projektphasen und Meilensteinen. Die Projektleitung koordiniert die Aktivitäten aller Projektbeteiligten, überwacht den Projektfortschritt und informiert das Steuerungsgremium in vereinbarter Weise über den Projektfortschritt.
AC-Experte	Der AC-Experte übernimmt die fachliche Verantwortung für die sachgerechte Entwicklung und Durchführung des AC. Gemäß fachlicher und wissenschaftlicher Standards führt er die Anforderungsanalyse durch, entwickelt die Übungen, erarbeitet die Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente, das Rückmeldeinstrumentarium und alle organisatorischen Hilfsmittel. Der AC-Experte leitet das Beobachtertraining. Bei der AC-Durchführung übernimmt er die Moderation der Beobachterkonferenz. Nach der Erstdurchführung und deren Evaluierung führt er erforderliche Optimierungsmaßnahmen durch.
Mitwirkende	
a) AC-Management vor Ort	Das AC-Management ist zuständig für die ordnungsgemäße und transparente Durchführung des AC gemäß der vom AC-Experten entwickelten Vorgaben. Das AC-Management sorgt vor Ort dafür, dass die AC-Teilnehmer über das Verfahren adäquat aufgeklärt werden und ist Ansprechpartner für alle Fragen rund um die Durchführung des Verfahrens. Das AC-Management kümmert sich vor Ort darum, dass alle Beteiligten ihre Funktionen vor Ort optimal ausführen können und sorgt dafür, dass das AC in einer für alle Beteiligten angenehmen, fairen, vertrauensvollen Atmosphäre stattfindet.
b) Beobachter	Die Beobachter übernehmen gemäß der Vorgaben des AC-Experten die Beobachtung und Beurteilung der AC-Teilnehmer in den Übungen, bringen ihre Wahrnehmungen und Einschätzungen in die Beobachterkonferenz ein, wirken an der Gesamtbeurteilung jedes AC-Teilnehmers mit und führen die Rückmeldegespräche.
c) Rollenspieler	Die Rollenspieler übernehmen in einzelnen Übungen die Rolle des Sparringspartners gemäß der vom AC-Experten entwickelten Vorgaben.

Tabelle 3: Funktionale Rollen und Aufgabenbereiche in AC-Entwicklung und -Durchführung

Die **Projektleitung** sollte folgende Fähigkeiten, Kenntnisse und Charakteristika besitzen:

- a) **Projektmanagementkompetenz:** Alle Fähigkeiten, die notwendig sind, um Projekte erfolgreich zu leiten (vgl. dazu z. B. Kraus & Westermann, 2002, S. 157ff.): Fachwissen, Methodenwissen (z. B. Projektplanungsmethoden kennen und anwenden können, Problemlösungstechniken, Präsentations- und Moderationstechniken; Konfliktmanagementtechniken) und soziale Fähigkeiten (z. B. emotionale Stabilität, Gewissenhaftigkeit, Glaubwürdigkeit, Empathie ...).
- b) **Erfahrung in Jugendarbeit und regionale Verankerung:** Die Projektleitung sollte die Jugendarbeit in der jeweiligen Region aus eigener Erfahrung kennen, sollte über gute und tragfähige soziale Beziehungen zu Schlüsselpersonen und -organisationen im Bereich der regionalen Jugendarbeit verfügen, sollte hohes Ansehen genießen und integrative Kraft besitzen.
- c) **AC-Fachwissen:** Die Projektleitung muss Wissen zum Gegenstandsbereich „Assessment Center“ haben, z. B. was ein AC ist, wozu es dient, in welchen Schritten es zu entwickeln ist, wie die Durchführung eines AC abläuft und was die Evaluierung von AC umfasst. Aber sie muss keine AC-Expertise haben in dem Sinn, dass sie selbst eine Anforderungsanalyse durchführen oder Übungen selbst entwickeln kann. Hierfür ist der AC-Experte zuständig.

Der **AC-Experte** sollte in Anlehnung an die DIN 33430 folgende grundlegenden Fähigkeiten und Kenntnisse haben (vgl. Kanning, 2004, S. 578-579):

- a) **Anforderungsanalyse:** Kenntnisse der Arbeits- und Anforderungsanalyse, der Methoden zur Analyse von Arbeitsanforderungen; der Verfahrens zur Darstellung der Ergebnisse in Form eines Anforderungsprofils; der Methoden zur Operationalisierung von Eignungsmerkmalen.
- b) **Verfahren:** Grundkenntnisse über Verfahren der Eignungsbeurteilung; statistisch-methodische Grundlagen; Test- und Messtheorien; Evaluationsmethodik einschließlich Kosten-Nutzen-Aspekten; Konstruktionsgrundlagen; Einsatzmöglichkeiten; Durch-

führungsbedingungen; Gütekriterien; Gutachtererstellung.

- c) **Eignungsbeurteilungen:** Kenntnisse der Vorgehensweisen und Strategien der Eignungsbeurteilung; Beurteilungsprozeduren (verfahrens- und prozessbezogen); Abschätzung der Prognosegüte von berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen und darauf aufbauenden Entscheidungen; Kenntnisse der Ergebnisse einschlägiger Evaluationsstudien; Geltungsbereiche von Eignungsbeurteilungen.

Über die grundsätzlichen Vorgaben der DIN 33430 hinausgehend sind spezifische Fähigkeiten und Kenntnisse in der AC-Methodik zu fordern.

Die DIN 33430 lässt offen, welche konkreten Nachweise erbracht werden müssen, um diese Qualifikation zu belegen, es wird nur ausgeführt: „Der Auftragnehmer hat dem Auftraggeber die o.a. Qualifikationen und seine regelmäßige fachliche Fortbildung nachzuweisen“ (Kanning, 2004, S. 579). Kanning (2004) empfiehlt hierzu: „Die fachliche Qualifikation ergibt sich nicht aus der Berufserfahrung, sondern in erster Linie aus einer fundierten Diagnostikausbildung. Man sollte daher weniger auf die Erfahrung als auf die fachliche Kompetenz der Diagnostiker vertrauen. Optimal ist eine Kombination hoher Fachkompetenz mit einschlägiger Erfahrung. Besonders prädestiniert für die Aufgabe sind Psychologen mit einer Schwerpunktausbildung in Personal-, Wirtschafts- oder Organisationspsychologie. Eine wirklich fundierte Personal-diagnostik ist ohne eine ‚formale‘ Ausbildung auf den Gebieten empirische Forschung, mathematischer Verfahren, Methoden des Befragens, Testens und der Verhaltensbeobachtung sowie grundlegende Kenntnisse über Verhalten und menschliche Urteilsbildung nicht möglich“ (Kanning, 2004, S. 517).

Die Mitwirkenden an dem AC müssen ebenfalls spezifische Kenntnisse und Fähigkeiten mitbringen. Das **AC-Management** vor Ort muss genau wissen, wie das AC ablaufen soll, muss alle verwendeten Instrumente und Hilfsmittel kennen und wissen, in welcher Form, wann und wo diese vorliegen müssen. Es muss zudem kom-

munikative und soziale Fähigkeiten haben, um für die notwendige Transparenz sowie für eine förderliche Gesamtatmosphäre zu sorgen.

Die **Beobachter** müssen gemäß DIN 33430 grundlegendes Wissen haben über: Beobachtungsbegriff, Systematik der Beobachtung, Operationalisierung von Eignungsmerkmalen, Definition und Abgrenzung von Beobachtungseinheiten, Registrierung und Dokumentation der Beobachtungen, Auswertung/Bewertung der Beobachtungen, Bezugsmaßstab, Rating-/Skalierungsverfahren, Formen der Urteilsbildung, Beobachtungsfehler und -verzerrungen, Gütekriterien. Eine sehr gute Orientierung für die Vorbereitung von Beobachtern bei einem AC geben die Standards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. (2005). Diese sehen vor:

- (1) Jeder Beobachter, der zum ersten Mal an einem AC teilnimmt, besucht zuvor ein Training mit folgenden Inhalten
 - Information zum eignungsdiagnostischen Konzept
 - Beschreibung der eingesetzten Verfahren
 - Darstellung der Anforderungskriterien und Zielfunktion
 - Darstellung und Training des Beobachtungs- und Bewertungsprozesses
 - Themenkomplex der Trennung von Beobachtung und Bewertung
 - Darstellung von Inhalten, Zielen und Ablauf der Beobachterkonferenz
 - Training des Feedbackgesprächs
 - Reflexion über Verantwortung und Konsequenzen der Beobachterrolle
 - Training des Feedbackgesprächs
 - Reflexion über Verantwortung und Konsequenzen der Beobachterrolle
- (2) Nachschulungen sind erforderlich bei inhaltlichen Veränderungen des AC, neuen Zielgruppen oder längeren Teilnahmepausen der Beobachter.

Die **Rollenspieler** schließlich müssen alle Charakteristika mitbringen, die notwendig sind, dass sie ihre erforderliche Sparringsrolle richtig und glaubwürdig übernehmen können. Sie müssen sich für die Rolle grundsätzlich eignen (z. B. die Rolle eines „älteren Kollegen“ kann nicht durch einen Schüler besetzt werden), sich an die Rollenvorgaben halten und diese glaub-

würdig umsetzen können. Für die Übernahme der Rollen sind die Rollenspieler zu schulen. Inhalte eines Rollenspielertrainings sind:

- Ziele, Aufgaben und Verantwortung von Rollenspielpartnern in einem AC
- Rolle und Aufgabe von AC-Kandidaten
- Die Übungen im AC
- Die Anforderungen und das konkrete Verhalten in den einzelnen Übungen
- Zuordnung der Rollenspielpartner zu den Rollen in den Übungen
- Einlesen und Einarbeiten in die Rollen
- Übungen zur Darstellung der Rollen.

AC-Management und Rollenspieler sind immer im Hinblick auf das spezifische AC systematisch vorzubereiten. Auch im Beobachtertraining spielen die Spezifika des jeweiligen AC eine wichtige Rolle. Ein Fehler wäre es, die Beobachter lediglich im Hinblick auf allgemeine Aspekte ihrer Rolle vorzubereiten (z. B. Unterschied Beobachtung und Beurteilung, wie man grundsätzlich im AC ein Rückmeldegespräch führt) und die Vorbereitung der spezifischen Aspekte, die nur für das jeweilige AC gelten (z. B. spezifische Übungen und spezifische Beurteilungskriterien), den Beobachtern in Eigenregie zu überlassen. Kann oder will man aus organisatorischen Gründen nicht allgemeine und spezifische Aspekte in einem Training vermitteln, so ist auch eine Zweiteilung des Trainings denkbar, d.h. das Training bestünde dann aus einem allgemeinen Grundlagenmodul und einem spezifischen Vertiefungsmodul, das den Beobachter in Bezug auf das AC trainiert, in dem er beobachten soll. Aber auch das würde voraussetzen, dass für alle zu trainierenden spezifischen AC-Anwendungen eine gemeinsame AC-Grundphilosophie besteht, die man in einem Grundmodul unterrichten kann.

Wie kann man sich die Qualifizierung von AC-Experten und Projektleitern vorstellen? Man würde die fachlichen Anforderungen bei weitem unterschätzen, wenn man davon ausginge, dass man mit einigen Kurzschulungen oder Handreichungen wie Leitfäden auf diagnostischem Gebiet un- ausgebildete Personen zu AC-Experten machen könnte, die dann selbstständig und ohne fachliche Anleitung Anforderungsanalysen durchführen oder Übungen entwickeln. Stattdessen sollte man entweder auf Experten zurückgreifen, die diese

Qualifikation bereits haben, oder aber Personen, die über eine entsprechende allgemeine diagnostische Grundlage verfügen (z. B. Psychologiestudium mit Schwerpunkt Personal- oder Organisationspsychologie), durch Fortbildung und insbesondere praktische Anleitung durch Experten selbst zu AC-Experten zu entwickeln. Für die Projektleiter ist dagegen festzuhalten, dass hier die notwendigen AC-Kenntnisse durch eine Schulung gut vermittelbar wären. Was die Projektmanagementfähigkeiten betrifft, so kann deren Entwicklung ebenfalls durch Schulungen unterstützt werden, wobei hier aber auch praktische Erfahrungen in der Projektarbeit notwendig sind. Das dritte o.a. Anforderungsmerkmal für Projektleiter, die Erfahrung in der Jugendarbeit und die regionale Verankerung, kann nicht durch Schulungen aufgebaut werden: Dies ist als eine notwendige Voraussetzung für die Besetzung der Projektleiterfunktion zu betrachten, die man sich durch längere erfolgreiche Arbeit im Feld erwerben muss.

8.4 Entwicklungsaufwand

Für die Entwicklung eines AC muss man erfahrungsgemäß als Richtwert je nach Umfang des AC mit einem Aufwand von 40 bis 50 Personentagen rechnen, die ein AC-Experte oder ein AC-Expertenteam für die fachlich fundierte Entwicklung dieses Verfahrens benötigt. Darin sind enthalten der Aufwand für erste Vorarbeiten, Anforderungsanalyse, Übungskonstruktion, Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungsverfahren, die Erarbeitung der Rückmeldungsmethodik sowie die Erstellung der organisatorischen Hilfsmittel. Nicht enthalten ist die Durchführung eines Beobachtertrainings, der Aufwand für die Erstdurchführung sowie die Evaluierung des Verfahrens. Dies deckt sich mit den Angaben bei Obermann (2006, S. 307), der für diesen Entwicklungsaufwand 400 Personenstunden, also 50 Personentage, als realistischen Wert angibt.

Dieser Entwicklungsaufwand ist im Sinne einer Investition zu verstehen, aus der ein fachliches

fundierte Verfahren hervorgeht, das im regionalen Übergangsmanagement von Schule zu Beruf Nutzen stiftet und dann längerfristig eingesetzt werden soll. Es ist klar, dass sich eine solche Investition nicht lohnt, wenn damit nur ein einmaliger Einsatz verbunden ist. Auch in einem Unternehmen wird ein AC in der Regel nur dann entwickelt, wenn dieses eine längere Einsatzperspektive hat.

Bei der Finanzierung der Entwicklung eines AC ist ebenfalls zu bedenken, dass der Dauereinsatz des AC ebenfalls Ressourcen (Budget, Personen ...) erfordert. Falls z. B. durch projektbezogene Fördermittel zwar Gelder für die Entwicklung eines AC vorhanden sind, der Dauereinsatz des AC aber finanziell ungesichert ist, so ist zu überlegen, ob unter diesen Umständen die Entwicklung eines AC überhaupt sinnvoll und verantwortbar ist.

8.5 Dauereinsatz

Für den Dauereinsatz ist zu klären, welche Institution für den Einsatz des entwickelten AC zuständig ist, dessen Einsatz steuert und die Qualität des AC kontrolliert und pflegt. Evaluierung ist bei AC keine einmalige Angelegenheit (vgl. Arbeitskreis Assessment Center e.V., 2005). Wird das AC in der Folgezeit substantiell in Ablauf oder Materialien verändert, so muss erneut evaluiert werden. Auch bei unveränderter Durchführung des AC sind Güteprüfungen spätestens alle zwei bis fünf Jahre zu wiederholen. Die Evaluierung darf nicht ausschließlich durch die Person oder Institution durchgeführt werden, die das AC zuvor entwickelt hat (Arbeitskreis Assessment Center e.V., 2005, S. 12).

Darüber hinaus sollte auch im Dauereinsatz die Anbindung des AC an eine regionale Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaft vorhanden sein, um beim Einsatz des AC den Gesamtprozess der Förderung der Jugendlichen im Übergang Schule zu Beruf im Blick zu behalten und Brüche in diesem Prozess zu verhindern.

9 Überlegungen zur flächendeckenden Einführungsstrategie

Gehen wir im Folgenden davon aus, dass AC-Pilotprojekte im Sinne des Abschnitt 8 auf regionaler Ebene erfolgreich durchgeführt wurden und dass nun die AC-Methodik in einer Vielzahl von Regionen eingeführt werden soll. Dabei ergeben sich Fragen im Hinblick auf die Informationspolitik, welche in Abschnitt 9.1 behandelt wird, und strukturelle Fragen, die in Abschnitt 9.2 aufgegriffen werden.

9.1 Information und Kommunikation

Die Umsetzung des hier vorgestellten Konzeptes steht und fällt mit der örtlichen Akzeptanz aller Beteiligten. Eine ausgeprägte und zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit muss zur Einführung die größte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Für die nachfolgenden drei Gruppen wird ein schlüssiges Marketingkonzept benötigt:

- Lehrer, Eltern und Schüler müssen erkennen, welchen Nutzen sie aus der Diagnose und den Fördervorschlägen haben.
- Alle an der Förderung beteiligte Institutionen (AWO, Deutsches Rotes Kreuz, BA, ARGE, Kirchen, Industrie- und Handelskammer, Gemeinderäte, Gewerbevereine, Unternehmerverbände ...) müssen die Chance erkennen, dass das vorgeschlagene Prozessmodell und die AC-Methodik strukturell als auch inhaltlich weit reichende Möglichkeiten eröffnen, den Übergang von benachteiligten Jugendlichen von Schule in den Beruf durch verbesserte Diagnose und Förderung zu optimieren. Damit müsste die Erkenntnis einhergehen, dass die hier vorgeschlagene Vorgehensweise die bisherigen Verfahren sinnvoll ergänzt.
- Die regionalen Ausbildungsbetriebe müssen erkennen, dass das vorgeschlagene Konzept vorhandene Auswahl- und Beschaffungsprozesse qualitativ verbessert und dass der damit verbundene Aufwand von ihnen auch geleistet werden kann. Vor dem Hintergrund der sich zukünftig reduzierenden Schulabgänger wird der Kampf um geeignete Auszubildende immer härter. Dieses Konzept zeigt Wege auf, wie geeignete Hauptschüler für die Unternehmen gewonnen werden können.

Zur Information dieser Zielgruppen sind entsprechende Materialien zu erstellen, z. B. Dokumentationen über erfolgreiche Pilotanwendungen des hier vorgestellten Ansatzes in Textform oder auch als Video. Regionale Stellen müssten dies in ihren regionalen Netzwerken kommunizieren und hierzu Kontakt zu Betrieben, Schulen und anderen Institutionen aufnehmen.

9.2 Einrichtung einer zentralen Koordinations- und Steuerungsstelle

Es ist wichtig, dass regionale AC-Entwicklungen und -Implementierungen wirkungsvoll unterstützt werden und dass es einen regionenübergreifenden Austausch von Informationen und Erfahrungen zur AC-Methodik gibt. Bestimmte Komponenten von AC müssen nicht immer neu entwickelt werden, sondern man kann hier auf bereits Bewährtes zurückgreifen (z. B. das formale Gerüst von Beuteilungsinstrumenten, Leitfaden von Rückmeldegesprächen), sofern dieses zugänglich gemacht wird. Zudem sollte auf überregionaler Ebene der Gesamteinsatz der AC-Methodik koordiniert und gesteuert werden. Hierzu wäre es sinnvoll, eine zentrale Informations- und Koordinationsstelle einzurichten oder eine bestehende Zentralstelle damit zu beauftragen. Denkbar wäre eine solche Stelle z. B. im AWO-Bundesverband, die dann für alle regionalen Träger der AWO, eventuell auch für mit der AWO kooperierende Einrichtungen, AC-bezogene Koordinations- und Steuerungsaufgaben wahrnimmt. Natürlich bindet eine solche Stelle Ressourcen und Finanzmittel, es wäre aber zu überlegen, ob dies durch die damit verbundenen Vorteile nicht aufgewogen wird. An diese zentrale Informations- und Koordinationsstelle sollte ein Pool von AC-Experten angebunden werden, der aus AWO-internen und AWO-externen Personen besteht, die AC fachlich fundiert entwickeln sowie die Durchführung begleiten können.

Aufgaben einer solchen Stelle sind insbesondere:

- *Informationssammlung und -auswertung:* Informationen zu AC-Durchführungen im Über-

gang Schule und Beruf werden gesammelt und ausgewertet. Es sollte so Wissen darüber aufgebaut werden, wie oft und von wem AC in diesem Feld durchgeführt werden, welche Erfahrungen hierbei entstehen, wo Probleme der Anwendung dieser Methodik liegen oder welche Strategien zur Bewältigung dieser Probleme erfolgreich sind. Die Stelle sollte einen Überblick zum Stand der Dinge bei der AC-Methodik für benachteiligte Jugendliche haben.

- **Informationsweitergabe:** Diese Informationen werden aufbereitet und insbesondere in den Regionen verbreitet, um über Einsatz und Nutzen dieser Methodik zu informieren.
- **AC-Marketing:** Die Stelle fördert die weitere sinnvolle Verwendung der AC-Methodik, z. B. indem ansprechende Informationsmaterialien entwickelt und verbreitet werden.
- **Beratung:** Die Stelle unterstützt und berät regionale Träger, die diese Methodik einsetzen wollen, z. B. über die Beschaffbarkeit von Fördermitteln, aber auch zu inhaltlichen Fragen der AC-Entwicklung und Implementierung. Die Stelle stellt bei Bedarf Kontakte zu AC-Experten her.
- **Richtlinien geben:** Die Stelle etabliert und vertritt Qualitätsanforderungen zur AC-Entwicklung und AC-Anwendung, kommuniziert diese und trägt zur Einhaltung dieser Anforderungen bei. Dabei sollte der Gesamtprozess

der AC-Nutzung, also von Auftragsklärung, Anforderungsanalyse bis hin zur Evaluierung in den Blick genommen werden.

- **Qualifizierung:** Die Entwicklung und Implementierung von AC erfordert qualifizierte Mitarbeiter (vgl. Abschnitt 8.3). So sind Projektleiter zu qualifizieren, die Vorhaben der AC-Entwicklung leiten können. Ebenso sind Beobachtertrainings durchzuführen, die zum einen in die Grundlagen der Beobachertätigkeit einführen sollen, zum andern auf das jeweilige AC spezifisch zugeschnitten sein müssen. Diese Stelle ist für die Konzeption, Systematisierung, Durchführung und Evaluierung dieser Qualifizierungsmaßnahmen zuständig.
- **Pflege des AC-Expertenpools:** Die Stelle richtet einen Pool von AC-Experten ein, kontrolliert die Leistungen dieser Experten und steuert die Zusammensetzung dieses Pools.

Die dezentralen Stellen müssten die zentrale Stelle bei ihrer Arbeit unterstützen und müssten aus der Arbeit dieser Stelle konkreten Nutzen ziehen. Klärungen zu den Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten dieser Stelle und zum Zusammenspiel zwischen der Zentralstelle und den dezentralen regionalen Stellen wären im Zuge der Einrichtung einer solchen Stelle vorzunehmen. Folgende Abbildung veranschaulicht diese Überlegungen.

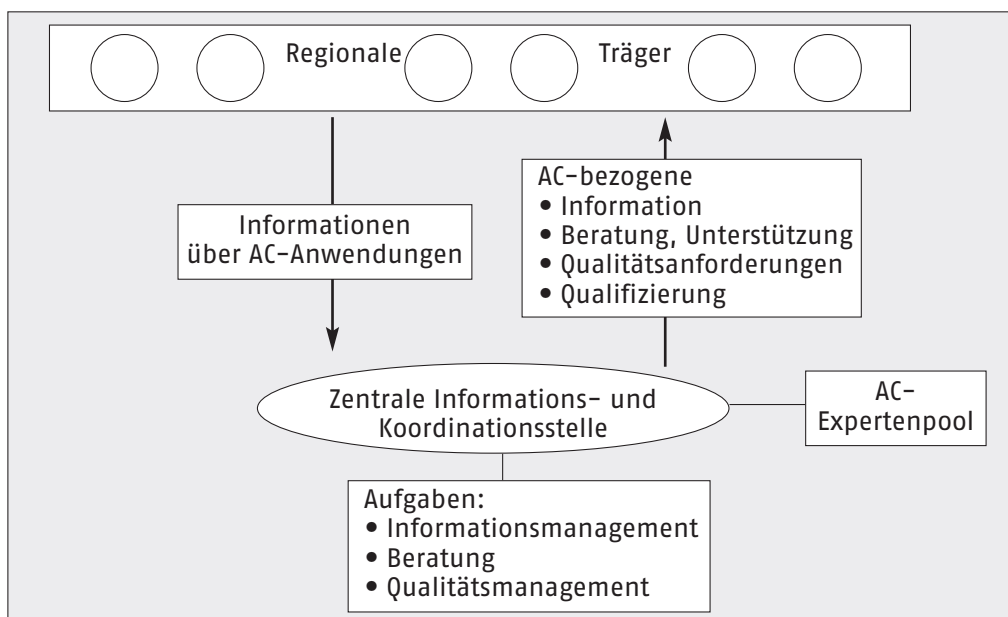


Abbildung 12: Zentrale Informations- und Koordinationsstelle

10 Fazit

Die Kernaussagen dieser Expertise, die in den vorhergegangenen Abschnitten entwickelt und begründet wurden, sind:

- (1) Es ist eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe, Jugendliche zu unterstützen, die verursacht durch persönliche, soziale, kulturelle oder wirtschaftliche Umstände Schwierigkeiten haben, ihr Bildungspotenzial auszuschöpfen und sich ins Berufsleben zu integrieren. Eine zu hohe Anzahl von Jugendlichen bleibt ohne Ausbildungsplatz, besonders betroffen sind Hauptschüler und hiervon verstärkt Jugendliche mit Migrationshintergrund.
- (2) Zur Unterstützung dieser Jugendlichen benötigt man gezielte Fördermaßnahmen. Diese Fördermaßnahmen sollten aufbauen auf einer gezielten Diagnostik, die den individuellen Förderbedarf eines Jugendlichen valide ermittelt.
- (3) Das Konzept des Integrierten Potenzial-Assessment (iPASS) vertritt die Idee der Diagnostik mittels Assessment Center und damit einer Diagnostik, die dem verhaltens- und simulationsorientierten Ansatz verpflichtet ist. Die Grundideen von iPASS stimmen mit den Grundanliegen der Qualitätsstandards des Arbeitskreises Assessment Center e.V. von 2004 überein. Zur bisherigen Umsetzung des Konzeptes werden in Abschnitt 5 einzelne Anregungen gegeben.
- (4) Die Bestandsaufnahme zum Einsatz von Assessment-Verfahren bei Jugendlichen im Übergang Schule zu Beruf hat gezeigt, dass Förderassessments ihr Nutzenpotenzial nicht ausschöpfen, wofür insbesondere strukturelle Probleme (z. B. Schnittstellenproblematiken, zu spät einsetzender Förderprozess, keine stabilen regionalen Kooperationsstrukturen, zu wenig Einbezug von Unternehmen) und methodische Defizite (z. B. wenig Anforderungsanalyse und Evaluation) verantwortlich sind.
- (5) Die Förderung von Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf muss früh einsetzen und muss eingebettet sein in einen organisierten, in sich stimmigen und bruchlosen Gesamtprozess. Assessment Center können nur dann nachhaltige Wirkung entfalten, wenn sie mit diesem Gesamtprozess des Übergangsmagements adäquat verzahnt sind.
- (6) Assessment Center sind keine diagnostische Allzweckwaffe, die für jegliche diagnostische Frage im Rahmen des Übergangsmangement von Schule zu Beruf geeignet ist. Assessment Center machen andere diagnostischen Verfahren nicht überflüssig, sondern sollen mit diesen zusammenwirken. Den spezifischen Beitrag von Assessment-Center-Verfahren sehen wir in zwei Abschnitten des Förderungsprozesses: a) an einem frühen Zeitpunkt zur Diagnose von Schlüsselkompetenzen (Schlüsselkompetenz-AC), und b) an einem späten Zeitpunkt zur Diagnose der Eignung für ein spezifisches Ausbildungsfeld in einem konkreten Unternehmen (Tätigkeitsfeld-AC).
- (7) Beim Schlüsselkompetenz-AC sind Schulen aus der Region unbedingt einzubinden, beim Tätigkeitsfeld-AC die Unternehmen aus der Region. Beide AC-Formen sind gemäß Qualitätsstandards von der Auftragsklärung bis hin zur Evaluierung professionell zu entwickeln. Beide AC-Formen müssen in konkrete Fördermaßnahmen münden, Diagnostik darf nicht zu einem Selbstzweck werden.
- (8) Entwicklung und Implementierung von Schlüsselkompetenz-AC und Tätigkeitsfeld-AC sind Projekte und benötigen entsprechende Strukturen. Die Einrichtung eines Steuerungsgremiums im Sinne einer regionalen Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaft wird empfohlen. Der Ablauf des Projektes hat sich an vereinbarten Projektphasen und überprüfbareren Meilensteinen zu orientieren. Auch im Dauereinsatz ist das AC an eine regionale Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaft anzubinden.
- (9) Die Qualität von Schlüsselkompetenz-AC oder Tätigkeitsfeld-AC erfordert qualifizierte Mitwirkende. Dabei sind unterschiedliche

funktionale Rollen zu unterscheiden (Projektleitung, AC-Experte, AC-Management vor Ort, Beobachter, Rollenspieler). Im Einklang mit der DIN 33430 müssen AC-Experten einschlägige diagnostische Fähigkeiten und Kenntnisse besitzen, die keinesfalls über kürzere Schulungen zu vermitteln sind. Bei AC-Entwicklungen sollte somit auf ausgewiesene Fachleute zurückgegriffen werden. Die Projektleitung sollten Personen übernehmen, die im regionalen Übergangmanagement etabliert und anerkannt sind sowie im Hinblick auf diese spezielle Projektleitungsfunktion geschult werden. Ebenfalls spezifisch zu schulen sind die Beobachter im AC sowie das AC-Management vor Ort und die Rollenspieler.

- (10) Bewähren sich Pilotprojekte der Entwicklung und Implementierung von Schlüsselkompetenz-AC und Tätigkeitsfeld-AC und sollen diese AC-Formen auf breiter Front eingeführt werden, so wird vorgeschlagen, zur Unterstützung, Koordination und Steuerung dieser in unterschiedlichen Regionen stattfindenden Aktivitäten eine zentrale Stelle einzurichten.

Um zu überprüfen, inwieweit dieses Konzept tatsächlich realisierbar ist und Nutzen für die

Jugendlichen im Übergang von Schule zu Beruf stiftet, sollten ein bis zwei Pilotentwicklungen durchgeführt werden. Hierzu benötigt man ein bis zwei Regionen in Deutschland, die bereit sind, den hier vorgeschlagenen Weg zur Entwicklung und Implementierung eines Schlüsselkompetenz-AC oder Tätigkeitsfeld-AC zu gehen. Anhand der Erfahrungen aus den Pilotanwendungen kann das Konzept überprüft, gegebenenfalls optimiert und dann bei ausreichender Bewährung in den Pilotanwendungen in mehreren Regionen eingeführt werden. Der erste Schritt ist aber das Finden von zumindest einer Pilotregion. In dieser Region sollte es einen Prozesstreiber und Koordinator geben, der die regionalen Akteure und Kräfte für die AC-Entwicklung aktivieren und bündeln kann. Unter Einbindung von AC-Experten sollen, je nach Art des AC, Schulen und/oder Unternehmen aus der Region zur Mitwirkung an dem Projekt motiviert werden. In dieser Konstellation ist dann der Auftrag für die AC-Entwicklung zu klären und das weitere Vorgehen zur AC-Entwicklung abzustimmen und zu vereinbaren. Die Details hierzu sind in den vorhergehenden Abschnitten ausgeführt. Für die Realisierung dieser Ideen bedarf es zunächst aber einer innovationsfreudigen Region und eines gut vernetzten und integrativ wirkenden Prozesstreibers vor Ort.

Literaturverzeichnis

- Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (2007). *Das integrierte Potenzial-Assessment im Übergang Schule Beruf*. Bonn: AWO.
- Arbeitskreis Assessment Center e.V. (2005). Standards der Assessment-Center-Technik 2004. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Aus Konfusion, Kontroversen und Konzepten wächst Kompetenz. Dokumentation zum 6. Deutschen Assessment-Center-Kongress 2004* (S. 457-468). Lengerich: Pabst Science Publishers. Download unter: <http://www.arbeitskreis-ac.de/>
- Bundesagentur für Arbeit (2006). *Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit, Marketing und Interne Kommunikation.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007). *Berufsbildungsbericht 2007*. Bonn, Berlin: BMBF, Referat Öffentlichkeitsarbeit.
- Catina, A. & Schmitt G. M. (1993). Die Theorie der Persönlichen Konstrukte. In J.W. Scheer & A. Catina (Hrsg.), *Einführung in die Repertory Grid-Technik* (S.11-23). Band 1. Bern: Huber.
- De Boer, B., Herzog, A., Möller, C., Popp, U. & Wagner, K. (2005). *Potenzial-Assessment an der Schnittstelle Schule-Beruf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Druckrey, P. (2007). *Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf*. Bonn und Moers: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V. (IMBSE).
- Egger, J., Ehret, A., Giebel, K. & Stumpf, S. (2005a). FAIJU: Ein Förder-Assessment-Center für Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit. In Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (IJAB) e.V. (Hrsg.), *Forum Jugendarbeit International 2004/05* (S. 236-253). Bonn: IJAB e.V.
- Egger, J., Ehret, A., Giebel, K. & Stumpf, S. (2005b). Herausforderungen internationaler Arbeitsfelder: Die Entwicklung eines Förder-Assessment-Centers für MitarbeiterInnen der internationalen Jugendarbeit. In Arbeitskreis Assessment Center e.V. (Hrsg.), *Aus Konfusion, Kontroversen und Konzepten wächst Kompetenz, Dokumentation zum 6. Deutschen Assessment-Center-Kongress*. (S. 377-389). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Ehret, A (2007). *Entwicklung und Evaluation eines Förder-Assessment-Centers für Mitarbeiter der internationalen Jugendarbeit (FAIJU)*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates (2006). Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). *Amtsblatt der Europäischen Union*, 30.12.2006, L 394/10
- Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. v. (2003). Einführung. In J. Erpenbeck & L. v. Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis* (S. IX-XL). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.

- Freimuth, J. & Hoets, A. (1996). Schlüsselqualifikationen. In S. Greif & H.-J. Kurtz (Hrsg.), *Handbuch selbstorganisiertes Lernen* (S. 141-147). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hardison, C. M. & Sackett, P. R. (2007). Kriterienbezogene Validität des Assessment Centers: lebendig und wohlauf? In H. Schuler (Hrsg.), *Assessment Center zur Potenzialanalyse* (S. 192-202). Göttingen: Hogrefe.
- Höft, S. & Funke, U. (2006). Simulationsorientierte Verfahren der Personalauswahl. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 145-188). Göttingen: Hogrefe.
- Hutter, J. (2005). *Kompetenzfeststellung. Verfahren zur Kompetenzfeststellung junger Menschen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kanning, U. P. (2004). *Standards der Personal-diagnostik*. Göttingen und Berlin: Hogrefe, Beuth.
- Kraus, G. & Westermann, R. (2002). *Projektmanagement mit System. Organisation, Methoden und Steuerung* (3. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Nürnberg)*, 7(1), 36-43.
- Möller, T. & Dörrenberg, F. (2003). *Projektmanagement*. München: R. Oldenbourg.
- Neubauer, R. (1980). Die Assessment Center Technik: Ein verhaltensorientierter Ansatz zur Führungskräfteauswahl. In R. Neubauer & L. v. Rosenstiel (Hrsg.): *Handbuch der Angewandten Psychologie, Band 1: Arbeit und Organisation* (S. 122-158). Verlag Moderne Industrie: München.
- Neubauer, R. (2001). *Die große AC-Studie 2001*. Internetquelle: <http://www.arbeitskreis-ac.de/projekte/ac-studie/acindex.htm>.
- Neubauer, R. & Höft, S. (2006). Standards der Assessment Center-Technik – Version 2004. Überblick und Hintergrundinformationen. *Wirtschaftspsychologie*, 8(4), 77-82.
- Normenausschuss Gebrauchstauglichkeit und Dienstleistungen (Hrsg.). (2002). *Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungsbeurteilungen (DIN 33430)*. Berlin: Deutsches Institut für Normung.
- Obermann, C. (2006). *Assessment Center: Entwicklung, Durchführung, Trends* (3. Auflage). Wiesbaden: Gabler.
- Porschke, C. (2001). Zur Entwicklung unternehmensspezifischer Anforderungsprofile mit der Repertory Grid Technik: Ergebnisse einer empirischen Studie. In W. Sarges (Hrsg.), *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 41-52) Göttingen: Hogrefe.
- Sarges, W. (Hrsg.). (2001). *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Schuler, H. (2002). *Das Einstellungsinterview*. Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (2003). Kommentar zum Diskussionsforum Qualitätssicherung und -optimierung in der Diagnostik: die DIN 33430 und notwendige Begleit- und Folgeinitiativen. *Psychologische Rundschau*, 54(3), 180-181.
- Schuler, H. (2006). Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 45-68). Göttingen: Hogrefe.
- Schuler, H. (Hrsg.). (2007). *Assessment Center zur Potenzialanalyse*. Göttingen: Hogrefe.

Schuler, H. & Höft, S. (2006). Konstruktoren-
tierre Verfahren der Personalauswahl.
In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch der Personal-
psychologie* (2., überarbeitete und erweiter-
te Auflage, S. 101–144). Göttingen: Hogrefe.

Sonntag, K. & Schaper, N. (1999). Personale
Verhaltens- und Leistungsbedingungen.
In C. G. Hoyos & D. Frey (Hrsg.), *Arbeits- und
Organisationspsychologie*. Ein Lehrbuch
(S. 298–312). Weinheim: PVU, Beltz.

Sünderhauf, K., Stumpf, S. & Höft, S. (Hrsg.).
(2005). *Assessment Center. Von der Auftrags-
klärung bis zur Qualitätssicherung. Ein
Handbuch von Praktikern für Praktiker*.
Lengerich: Pabst Science Publishers.

Thornton, G. C. III, Gaugler, B. B., Rosenthal,
D. B. Bentson, C. (1987). Die prädiktive
Validität des Assessment Centers – eine
Metaanalyse. In H. Schuler & W. Stehle
(Hrsg.), *Assessment Center als Methode der
Personalentwicklung* (S. 36–60). Göttingen:
Hogrefe.

Thornton, G. C. III & Rupp, D. E. (2006).
*Assessment Centers in Human Resource
Management: Strategies for Prediction,
Diagnosis and Development*. Mahwah,
NJ: Lawrence Erlbaum.

Weinert, F. E. (2001). Concept of competence:
A conceptual clarification. In D. S. Rychen &
L. H. Salganik (eds.), *Defining and selecting
key competencies* (pp. 45–65). Seattle:
Hogrefe & Huber Publishers.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch
Evaluation* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bern.
Huber.

Verzeichnis der Abkürzungen

AC:	Assessment Center
ARGE:	Arbeitsgemeinschaft nach Sozialgesetzbuch II
AWO:	Arbeiterwohlfahrt
BA:	Bundesagentur für Arbeit
BiBB:	Bundesinstitut für Berufsbildung
DIN 33430:	Norm zu Anforderungen an Verfahren und deren Einsatz bei berufsbezogenen Eignungs- beurteilungen
FAIJU:	Förder-Assessment-Center für MitarbeiterInnen aus der internationalen Jugendarbeit
IJAB e.V.:	Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e.V.
IKO:	Institut für Kooperationsmanagement an der Universität Regensburg
IMBSE:	Institut für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen und sozialen Eingliederung e.V.
iPASS:	Integriertes Potenzial-Assessment nach AWO-Rahmenkonzept
KMU:	Kleine und mittelständische Unternehmen

Anhang

Leitfaden für Telefoninterview

Leitfaden Telefoninterview

Organisatorisches:

Interviewer:	
Gesprächspartner (Name, Funktion):	
Datum:	
Uhrzeit (von – bis):	

A. Einleitung: Information zu dem Ziel und den Rahmenbedingungen des Gespräches geben (Dauer, schriftliches Festhalten von Informationen ...)

- Zunächst danken für Gesprächsbereitschaft
- *Ziel:* Informationsgrundlage zu diesem spezifischen AC-Anwendungsfeld ausbauen
- *Dauer:* Bis 60 Minuten (zur Not auch länger?)
- *Inhalte:*
 1. AC-bezogener Erfahrungshintergrund des Gesprächspartners
 2. Infos zu Zielen und Vorgehensweisen beim Einsatz von AC in diesem speziellen Feld
 3. Besonders wichtig ist uns dann der Teil, in dem es um Ihre Bewertung des AC-Einsatzes für benachteiligte Jugendliche beim Übergang Schule und Beruf geht.
 4. Dann noch kurze Abschlussfragen
- *Dokumentation:* Schriftliche Notizen, keine namentliche Verwertung der Infos.

B. Informationen zum AC-bezogenen Erfahrungshintergrund des Gesprächspartners

- Welche Berührungspunkte hatten Sie bisher mit der AC-Thematik? In welchen Zusammenhängen hatten Sie bisher mit dieser Methodik zu tun? Was war dabei Ihre Funktion?

C. Informationen zu Zielen und Vorgehensweisen beim Einsatz von AC für benachteiligte Jugendliche beim Übergang von Schule zu Beruf

1. Rahmenbedingungen

- 1.1 In welchem Umfang bzw. wie oft wird die AC-Methodik gegenwärtig Ihrer Erfahrung nach für benachteiligte Jugendliche beim Übergang Schule zu Beruf eingesetzt? Wann gab es die ersten Anwendungen dieser Methodik auf diesem spezifischen Feld? Wie hat sich die Anwendungshäufigkeit in den letzten Jahren entwickelt?
- 1.2 Welche Institutionen engagieren sich für die Anwendung der AC-Methodik bei benachteiligten Jugendlichen? Welche Institutionen führen entsprechende AC durch?
- 1.3 Mit welchen anderen Institutionen/Stellen kooperieren diese Institutionen dabei?
- 1.4 Wie werden diese Anwendungen der AC-Methodik finanziert?
- 1.5 Mit welchen Zielsetzungen wird die AC-Methodik bei benachteiligten Jugendlichen gegenwärtig eingesetzt?
- 1.6 Wie sehen die personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen für den AC-Einsatz aus, d.h. wer führt mit welchen Kompetenzen/Fähigkeiten in welcher Zeit ein AC durch?

2. Anforderungsanalyse

- 2.1 Welche Anforderungen werden in den AC für benachteiligte Jugendliche in der Regel geprüft, d.h. wie sieht das Anforderungsprofil aus, in Bezug auf das die Jugendlichen im AC bewertet werden, welche Fähigkeiten/Kompetenzen werden abgeprüft?
- 2.2 Worauf basieren diese Anforderungen? Gibt es Anforderungsanalysen und wie sehen diese aus?

3. Übungskonstruktion

- 3.1 Wie werden die Übungen ausgewählt oder entwickelt, die in AC für benachteiligte Jugendliche zum Einsatz kommen?
- 3.2 Was sind typische Übungen in AC für benachteiligte Jugendliche?

4. Beobachtung und Bewertung

- 4.1 Wer übernimmt in AC für benachteiligte Jugendliche Beobachterfunktionen?
- 4.2 Wie werden die Beobachter auf ihre Funktion vorbereitet? Gibt es Beobachtertrainings? Wie lange dauern diese? Welche Inhalte haben diese Trainings?
- 4.3 Wie sieht das Beobachtungs- und Bewertungsinstrumentarium aus?

5. Auswahl der AC-Teilnehmer

- 5.1 Welche Jugendlichen sind Teilnehmer an den AC-Maßnahmen?
- 5.2 Wie werden diese Jugendlichen ausgewählt?
- 5.3 Welche Freiheitsgrade gibt es für Jugendliche bei der Entscheidung, an dem AC mitzumachen? (Freiwillige Teilnahme?)

6. *Ablauf und Durchführung des AC für benachteiligte Jugendliche*

6.1 Wie sieht ein typischer AC-Ablauf aus? Welche Varianten gibt es hier?

7. *Verbindung der AC-Technik mit anderen Verfahren und Methoden*

7.1 Welche anderen Verfahren außer Simulationsübungen kommen zum Einsatz? (Interviews, Tests, Persönlichkeitsfragebögen ...)

8. *Beobachterkonferenz und Feedbackprozesse*

8.1 Wie werden die Beobachtungen und Einschätzungen der Beobachter am Ende des AC integriert? (Beobachterkonferenz?)

8.2. Wie erfolgt das Feedback an den Jugendlichen? (Wie sieht das mündliche Feedback aus? Dauer und Beteiligte daran? Gibt es ein schriftliches Gutachten ...)

9. *Entwicklungsplanung und Begleitung*

9.1 Was passiert nach der AC-Teilnahme? Inwieweit fließen die Ergebnisse in eine Entwicklungsplanung ein? Inwieweit werden Jugendliche bei der Umsetzung der Ergebnisse begleitet und unterstützt?

10. *Erfolgsmessung und Qualitätssicherung*

10.1 Wie werden die AC für benachteiligte Jugendliche gegenwärtig evaluiert? (Akzeptanzfragebögen; Überprüfung der internen Struktur des Verfahrens, z. B. Schwierigkeiten und Angemessenheit der Übungen; Korrelation mit externen Kriterien wie z. B. erfolgreicher Einstieg in Berufsleben und/oder Auswirkungen auf Weiterbildungsmotivation oder Fähigkeitsentwicklung)

D. Beurteilung der gegenwärtigen und künftigen Lage des AC-Einsatzes für benachteiligte Jugendliche beim Übergang von Schule zu Beruf

1. Was läuft Ihrer Meinung bisher auf diesem Feld gut?

2. Welche Probleme gibt es gegenwärtig auf diesem Feld? Wo wäre Verbesserungsbedarf?

3. Gibt es wichtige Veränderungen in den künftigen Rahmenbedingungen für den Einsatz dieser Methodik (z. B. politische Veränderungen ...)?

4. Was müsste getan werden, um den Einsatz der AC-Methodik auf diesem Feld zukünftig zu optimieren (Handlungsempfehlungen)?

E. Gesprächsausstieg

1. Gibt es sonst noch etwas, was Sie uns für unsere Expertisenerstellung und Konzeptionsarbeit mit auf den Weg geben wollen? Was wäre noch wichtig, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

2. Danke für das Gespräch.