



Evaluationsbericht

"Potential-Assessment-Center an Berliner Schulen"

**im Rahmen der
Entwicklungspartnerschaft
MILOS**

Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft e.V.

Hanna Janetzke

Juli 2005

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|---|-----------|
| 1. Einleitung | 2 |
| 2. Assessment-Center an Schulen | 3 |
| 1.1 Erfahrungen..... | 3 |
| 1.2 Das Kooperationsprojekt best of..... | 5 |
| 3. Assessment-Center aus Sicht der Schüler/innen | 7 |
| 3.1 Beschreibung der Stichprobe | 7 |
| 3.2 Akzeptanz des Verfahrens..... | 8 |
| 3.3 Soziale Validität | 9 |
| 3.4 Verbesserung der Selbsteinschätzung | 15 |
| 4. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen..... | 18 |
| 4.1 Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen | 18 |
| 4.2 Bedarf an den Schulen | 21 |
| 4.3 Akzeptanz des Verfahrens..... | 23 |
| 4.4 Kritische Anmerkungen..... | 26 |
| 4.5 Bereitschaft zum Einsatz des Verfahrens | 27 |
| 5. Zusammenfassung | 31 |

1. Einleitung

Assessment-Center sind in vielen Unternehmen das Mittel der Wahl, wenn es um die passgenaue Auswahl von geeigneten MitarbeiterInnen oder die gezielte Personalentwicklung geht. Auch für die Auswahl und Förderung von Auszubildenden werden Assessment-Center (ACs) aufgrund ihrer hohen Aussagekraft zunehmend eingesetzt. Seit einigen Jahren wird das Assessment-Center ebenso erfolgreich in der beruflichen Orientierung und Potentialermittlung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen genutzt. Anders als in den Niederlanden, wo flächendeckend Potentialermittlungs-Verfahren für Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf angeboten werden, ist dieses Verfahren zur Berufsorientierung an Schulen in Deutschland jedoch noch verhältnismäßig wenig verbreitet. Allerdings werden auch hier immer mehr Erfahrungen mit dieser Methode gesammelt.

In der Entwicklungspartnerschaft MILOS (Medien und IT am Lernort Stadt), die im Rahmen der EU-Gemeinschaftsinitiative EQUAL stattfand, haben sich 5 Berliner Anbieter von Potential-Assessment-Centern zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammen gefunden, um das Verfahren gemeinsam weiter zu entwickeln: Bildungsmarkt e.V., GFBM e.V., Life e.V., die Wille gGmbH und Zukunftsbau GmbH. Nach dem Vergleich und der Abstimmung der individuellen Ansätze, entstand das Kooperationsprojekt *best of*, in dem die Bildungsinstitutionen ihre entwickelten Module und Beobachtungskriterien in gemeinsamen Assessment-Centern kombinierten und in dieser neuen Konstellation an Schulen erprobten. Die Erfahrungen werden in diesem Bericht dargestellt.

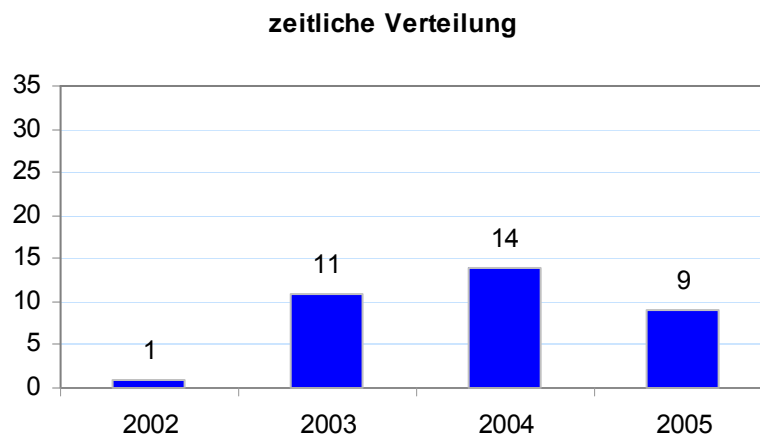
Nach einer deskriptiven Übersicht über den Erfahrungshintergrund der Arbeitsgemeinschaft mit der Durchführung von Potential-Assessment-Centern an Schulen, wird das Verfahren aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet: aus Sicht der TeilnehmerInnen, d.h. der SchülerInnen in den Abschlussklassen, die in ihrer Selbsteinschätzung und Berufsorientierung unterstützt werden sollen und aus Sicht der LehrerInnen, die in dem Verfahren weitergebildet wurden und Nutzen und mögliche Einsatzformen an Schulen einschätzen.

2. Assessment-Center an Schulen

Die Bildungsinstitutionen, die sich in MILOS zusammengeschlossen haben, verfügen über einen breiten Erfahrungshintergrund in der Durchführung von Assessment-Centern an Schulen.

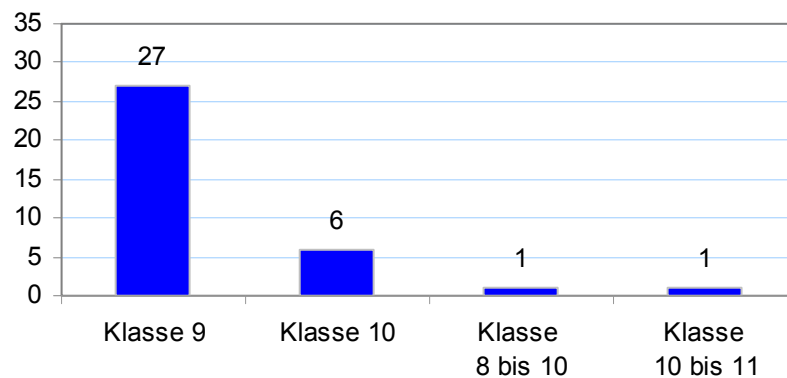
1.1 Erfahrungen

Insgesamt wurden bisher 35 Potential-Assessments an Berliner Schulen von den Bildungsinstitutionen einzeln (n=33) bzw. in Kooperation (n=2) durchgeführt. Darüber hinaus fanden zahlreiche Assessment-Center im Rahmen von Fördermaßnahmen mit anderen Zielgruppen statt, die hier jedoch nicht aufgeführt werden, da der Fokus dieses Berichts auf dem schulischen Umfeld liegt. Die Verteilung der Potential-Assessment-Center an Schulen im Zeitraum von 2002 - 2005 sieht folgendermaßen aus:



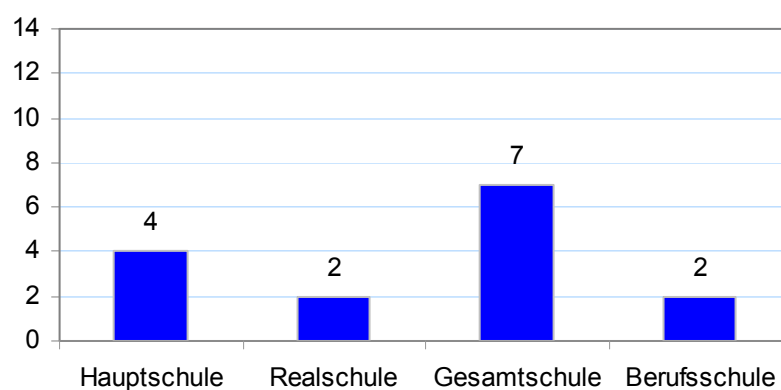
n=35, Angabe der Häufigkeiten

Die Assessment-Center fanden überwiegend in der Klasse 9 statt, ein geringer Teil wurde auch in der 10. Klasse durchgeführt. Im Rahmen von JobKick - einem Teilprojekt von Milos, das Assessment und Trainingsmaßnahmen für schulabbruchgefährdete Jugendliche in einem Theaterworkshop verbindet - fand außerdem je ein Assessment-Center mit heterogenen Gruppen von Klasse 8 bis 10 bzw. von Klasse 10 und 11 statt.

Verteilung auf Klassenstufe

n=35, Angabe der Häufigkeiten

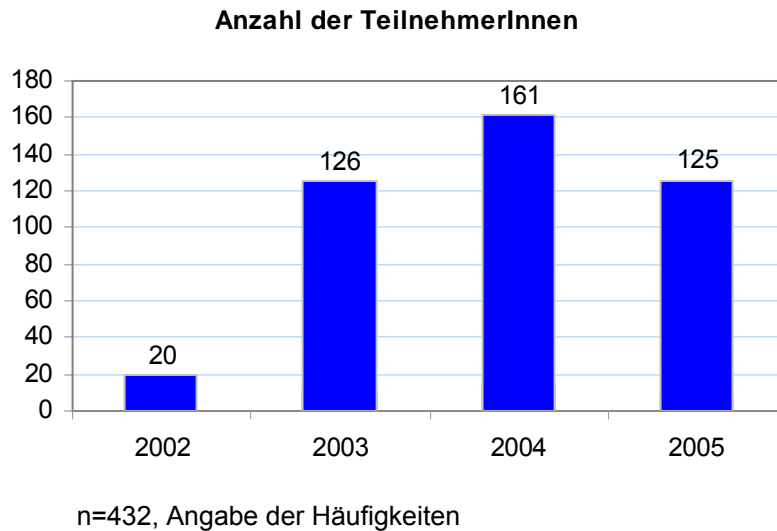
An den Potential-Assessments nahmen insgesamt 432 SchülerInnen aus 15 Berliner Schulen teil. Die Schulen setzen sich überwiegend aus Gesamtschulen (teilweise mit gymnasialer Oberstufe) und Hauptschulen zusammen. Realschulen und Berufsschulen bilden nur einen kleinen Teil.

Verteilung auf Schultypen

n=15, Angabe der Häufigkeiten

Die beteiligten Schulen wurden aus dem gesamten Stadtgebiet rekrutiert: es nahmen SchülerInnen aus den Stadtteilen Buch, Friedrichshain, Hellersdorf, Kreuzberg, Mitte, Prenzlauer Berg, Reinickendorf, Schöneberg, Wedding und Zehlendorf an den Assessment-Centern teil.

Über den Zeitraum von 2002 - 2005 verteilen sich die TeilnehmerInnenzahlen folgendermaßen:



1.2 *Das Kooperationsprojekt best of*

Durch die Kooperation der Bildungsinstitutionen im Rahmen von MILOS wurde es möglich, das aktuelle Know-how aller Beteiligten zusammenzuführen und "das Beste" aus den vorhandenen Assessment-Verfahren zu nutzen.

Baukastensystem

Insgesamt stehen im MILOS-Netzwerk über 30 Module aus unterschiedlichen Handlungsfeldern zur Verfügung, die teilweise im Rahmen von MILOS entwickelt bzw. erprobt wurden, teilweise aber auch schon seit längerer Zeit im Einsatz sind und im Rahmen von MILOS weiterentwickelt wurden. Ein Ziel des *best of* ist es, diese Ressourcen so zusammenzuführen, dass ein breites Angebot zur Potentialdiagnose entsteht, das sich flexibel an den Bedarf unterschiedlicher Zielgruppen anpassen lässt. Der Grundgedanke des *best of* besteht darin, aus dem vorhandenen Spektrum - im Sinne eines Baukastensystems – jeweils diejenigen Module zu einem AC zusammenzustellen, die sich am besten für die beteiligte Zielgruppe eignen.

Das Zusammenführen der Module und die gemeinsame Durchführung machte es aber auch notwendig, die unterschiedlichen Herangehensweisen stärker aufeinander abzustimmen und zu vereinheitlichen. Dies begann zunächst mit dem Beurteilungsprozess.

Vereinheitlichung der Verfahren

Um den Beurteilungsprozess stärker zu vereinheitlichen, entwickelten die beteiligten Bildungsinstitutionen mit Unterstützung der Evaluation aus den jeweils unterschiedlichen trägerspezifischen Beobachtungskriterien einen gemeinsamen, trägerunabhängigen Kriterienkatalog. Dazu wurden zunächst alle Operationalisierungen der Beobachtungsdimensionen gesammelt, einander gegenübergestellt und teilweise neu strukturiert. Gemeinsamkeiten wurden herauskristallisiert und in einheitlichen Formulierungen zusammengefasst, Unterschiede gingen als Ergänzung eines Beobachtungskriteriums ein oder wurden – entsprechend der neuen Strukturierung - einer anderen Beobachtungskategorie zugeordnet. Der neue Kriterienkatalog entstand einerseits mit dem Ziel, eine gemeinsame Bewertungsgrundlage für die BeobachterInnen des *best of* zu schaffen, in der jedes Beobachtungskriterium möglichst differenziert – aber ohne Dopplungen - erfasst wird. Andererseits sollten damit die Überschneidungen zwischen verschiedenen Beobachtungskriterien reduziert werden.

Durch den neuen Kriterienkatalog, der sieben Beobachtungsdimensionen enthält, ist ein Beobachtungsinstrument entstanden, das flexibel auf sämtliche Module der beteiligten Bildungsinstitutionen anwendbar ist.

Daneben wurde die Zertifizierung der Teilnahme am Assessment-Center in enger Abstimmung mit Betrieben und MILOS-Teilprojekten aus der beruflichen Bildung vereinheitlicht. Die formale und inhaltliche Aufbereitung der Zertifikate wurde am betrieblichen Bedarf ausgerichtet, um den Nutzen der Zertifikate zu erhöhen: und zwar sowohl für die Betriebe, damit ihnen die für sie relevanten Informationen über den Ablauf und die Ergebnisse des Potential-Assessment-Centers in einer prägnanten Form vorlagen; als auch für die TeilnehmerInnen, damit sie die Abschlusszertifikate für spätere Bewerbungen nutzen konnten.

3. Assessment-Center aus Sicht der Schüler/innen

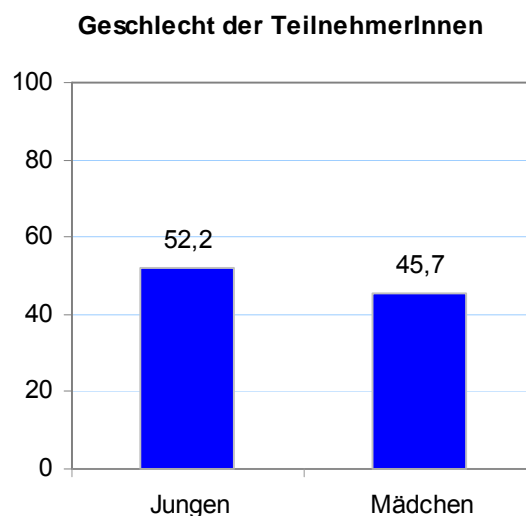
Das Potential-Assessment-Verfahren an Schulen soll den Jugendlichen die Möglichkeit bieten:

- in den Arbeitssimulationen berufliche Anforderungen praktisch zu erleben
- die eigenen Stärken und Schwächen zu erfahren und realistisch einschätzen zu lernen
- die eigene berufliche Entwicklung zu planen

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Um zu untersuchen, wie die eigentlichen Adressaten das Verfahren und seine Wirkungen bewerten, wurde eine Stichprobe von insgesamt 46 SchülerInnen der 9. Klasse, die an Potential-Assessment-Centern im Rahmen von MILOS teilgenommen hatten, zu ihren Erfahrungen und Einstellungen befragt. Drei Gruppen (insgesamt 38 SchülerInnen) stammten aus der Hector-Peterson Gesamtschule in Kreuzberg, eine weitere Gruppe (insgesamt 8 SchülerInnen) aus der Jean-Piaget-Oberschule in Hellersdorf. Die ersten drei Gruppen nahmen an einem Assessment-Durchlauf teil, der von Bildungsmarkt e.V. durchgeführt wurde, die letzte Gruppe an einem *best of*, das in Kooperation der MILOS-Arbeitsgruppe stattfand.

Die Verteilung von Jungen und Mädchen in den Gruppen war ungefähr ausgewogen.

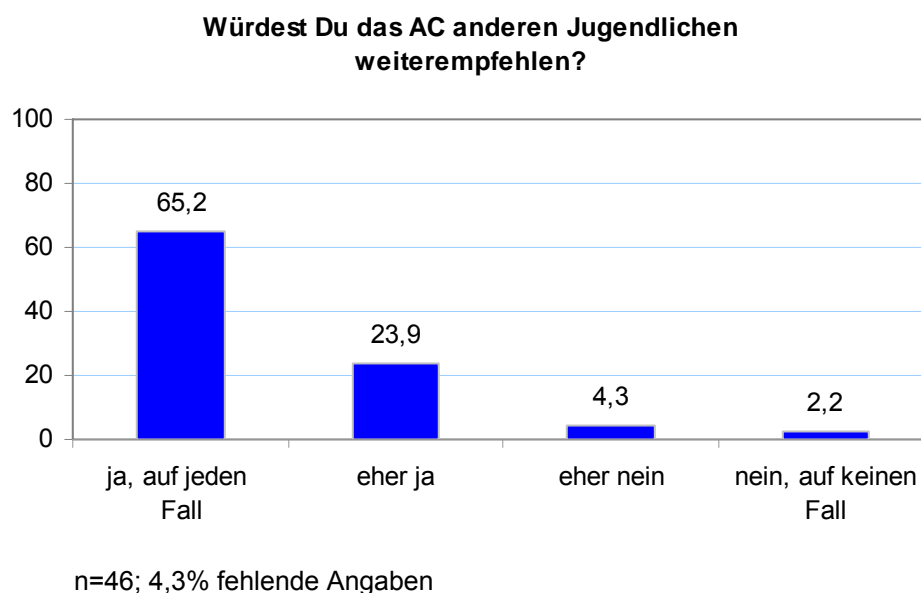


n=46; 2,2 % fehlende Angaben

Die TeilnehmerInnen wurden nach dem Assessment-Center in einem kurzen Fragebogen zur Durchführung und den wahrgenommenen Wirkungen des Assessment-Centers befragt. Im Rahmen des *best of* fanden zusätzlich leitfadengestützte Interviews statt, deren Ergebnisse hier ausschnitthaft zur Illustration berichtet werden.

3.2 Akzeptanz des Verfahrens

Als Maß für die Akzeptanz des Verfahrens erhoben wir die Bereitschaft, es weiterzuempfehlen. Die Resonanz auf das Assessment-Center war sehr positiv. Die Frage, ob die Jugendlichen das AC anderen weiterempfehlen würden, beantwortet der Großteil zustimmend. Knapp 90% (65,2% und 23,9%) der Jugendlichen würden es anderen weiterempfehlen, lediglich 6,5% (4,3% und 2,2%) äußern sich hier ablehnend. Dabei unterschieden sich Jungen und Mädchen nicht in ihrer Einschätzung ($t(42)=.26, p=.80$)¹.



In der Fragebogenerhebung und in den Interviews, die im Rahmen der beiden Assessment-Center des *best of* stattfanden, befragten wir die Jugendlichen zusätzlich danach, was ihnen besonders gut bzw. weniger gut gefallen habe. Da die unterschiedlichen Abfrageformen (Fragebogen bzw. Interview) die Vergleichbarkeit einschränken, erfolgt hier keine quantitative Auswertung der freien Antworten, sondern lediglich ein Überblick über das Spektrum der Antworten - mit einer ungefähren Gewichtung der Aussagen.

Am häufigsten nannten die Jugendlichen auf die Frage danach, was ihnen besonders gut bzw. weniger gut gefallen habe, einzelne Module. Da sich die Module jedoch in den

¹ zur Analyse der Unterschiede wurde ein t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet

einzelnen Assessment-Centern unterscheiden, werden die Präferenzen hier nicht berichtet. Insgesamt scheinen die Jugendlichen aber insbesondere Module mit Gruppenübungen zu favorisieren, was sich zum einen in der Wahl der Module ausdrückt, aber auch explizit geäußert wurde ("*am besten haben mir die einzelnen Gruppenarbeiten gefallen*", "*mir hat gefallen, dass man mit Gruppen zu tun hat und sich gegenseitig helfen kann*").

Daneben nannten die Jugendlichen die gute Atmosphäre und das Feedback durch die Beobachterinnen nach jeder Übung ("*gut, dass beobachtet wurde und dass man Resonanz bekommen hat*"; "*die Feedback-Gespräche haben mir bei den Übungen geholfen*").

Positiv fällt in den Äußerungen einiger Jugendlicher (insbesondere in den Interviews) auf, dass sie sich in ihren Stärken unterstützt fühlten und bezüglich ihrer „Schwächen“ das Entwicklungspotential betonten („*jetzt weiß ich, wie mich andere einschätzen - Freunde sagen es einem ja sonst nicht - wie ich auf andere wirke und was ich ändern muss*“, „*alles in allem perfekt; ich weiß auch, an welchen negativen Eigenschaften ich arbeiten muss*“). Auch den Einblick in verschiedene Aufgabenfelder (Vielseitigkeit der Aufgaben) und die Möglichkeit, im Umfeld der Assessment Centers herauszufinden, ob der Bereich „*einem liegt*“, wurde von den Jugendlichen positiv hervorgehoben ("*es wurde verstärkt, was ich kann und beruflich werden will*", "*man hat von allem was mitbekommen*").

3.3 Soziale Validität²

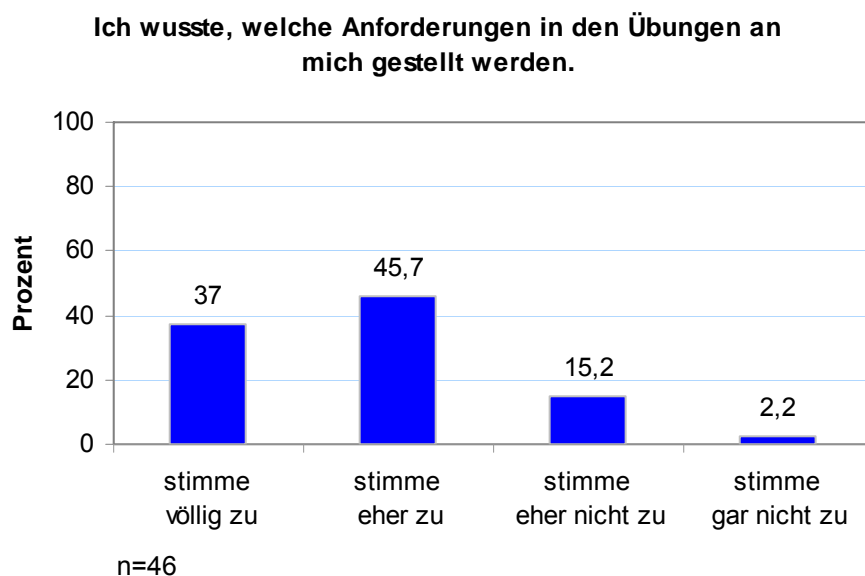
Ein Assessment Center stellt für die Jugendlichen eine besondere, exponierte Situation dar. Während sie ihre Aufgaben bearbeiten, werden ihre verbalen Äußerungen und ihr Verhalten von mehreren Personen genauestens beobachtet und bewertet. Am darauf folgenden Tag erhalten die Jugendlichen ein ausführliches Feedback zu den Einschätzungen der Beobachterinnen, in dem sie sich auch mit Abweichungen zwischen ihren eigenen Einschätzungen und denen der BeobachterIn auseinandersetzen müssen. Wie erleben die Jugendlichen die Übungen, die Beobachtungssituation und das Feedback?

² Unter "sozialer Validität" werden Faktoren zusammengefasst, die die Akzeptanz der eignungsdiagnostischen Situation betreffen (Schuler, H. (1990). Personalauswahl aus Sicht der Bewerber: Zum Erleben eignungsdiagnostischer Situationen: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 34, 184-191.)

Die Übungen

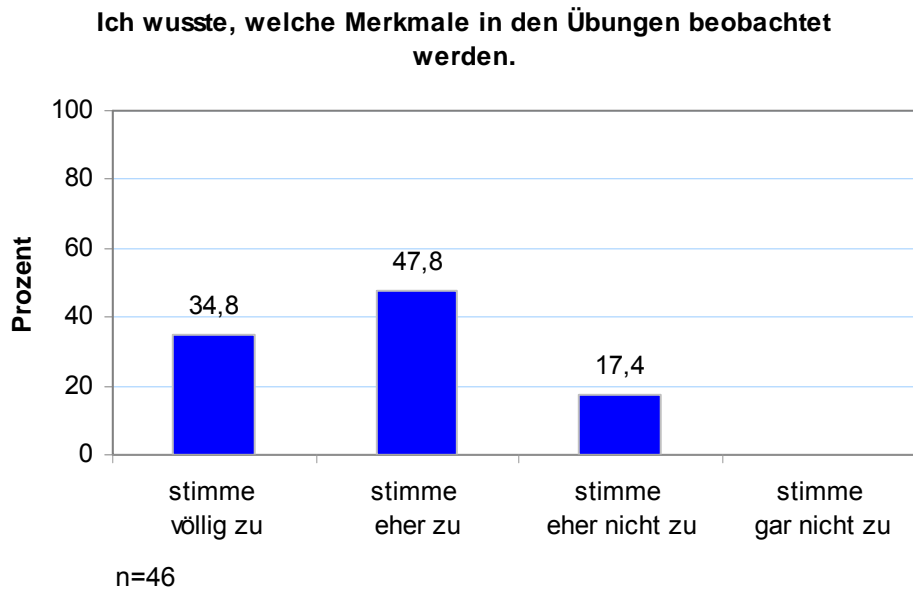
Die Transparenz der Anforderungsdimensionen ist ein wichtiger Faktor, um gleiche Ausgangsbedingungen für die TeilnehmerInnen im Assessment-Center zu schaffen und die konvergente Validität³ zu erhöhen. Um zu gewährleisten, dass alle TeilnehmerInnen vor jeder Übung wissen, welche Merkmale beobachtet und welche Anforderungen an sie gestellt werden, erfolgte vor jedem Modul eine ausführliche Einführung. Aber wie nehmen die TeilnehmerInnen die Transparenz subjektiv wahr? Erzielte die Einführung ihre Wirkung?

Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen fühlte sich gut informiert: 82,7% (37% und 45,7%) der TeilnehmerInnen gaben an zu wissen, welche Anforderungen in den Übungen an sie gestellt wurden und lediglich 17,4% (15,2% und 2,2%) empfanden keine ausreichende Klarheit.



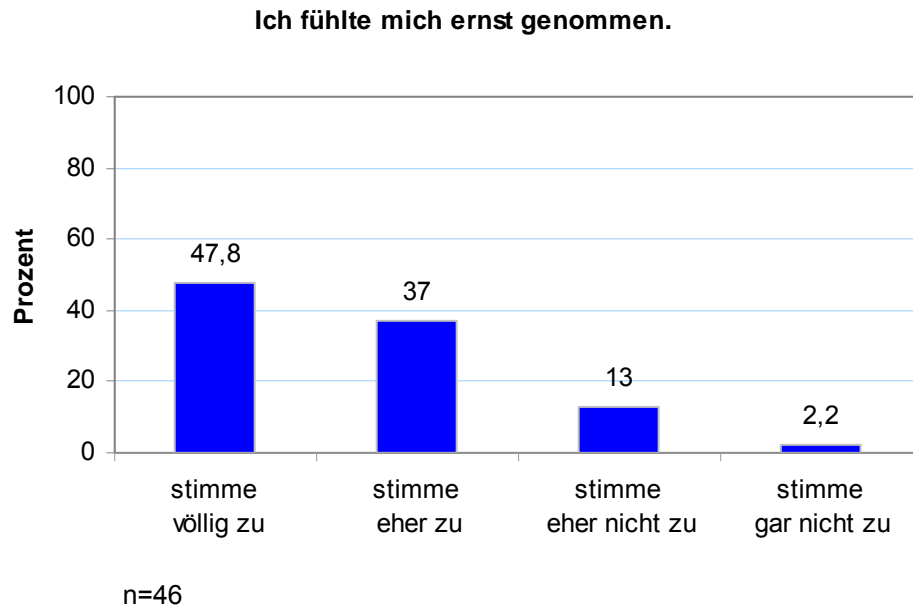
Die Frage danach, ob sie wüssten, welche Merkmale in den Übungen beobachtet werden, fällt ähnlich positiv aus: 82,6% (34,8% und 47,8%) fühlten sich gut im Bilde und lediglich 17,4% berichteten hier von Informationsdefiziten.

³ Eine hohe konvergente Validität zeichnet sich dadurch aus, dass *eine Dimension* – erfasst mit *verschiedenen Methoden* (z.B. Kommunikationsfähigkeit in zwei unterschiedlichen Modulen) – in den verschiedenen Modulen ähnlich bewertet wird.



Die Tatsache, wie wichtig die Transparenz der Anforderungsdimensionen und der beobachteten Merkmale für eine erfolgreiche Teilnahme am Potential-AC sind, wird noch mal deutlicher, wenn wir die Zusammenhänge zwischen Transparenz und Kontrollerleben der TeilnehmerInnen betrachten. Je transparenter sie die Anforderungen erlebten, um so stärker stimmten die Jugendlichen der Aussage zu, dass sie durch eigene Anstrengung etwas erreichen konnten ($r=.31$, $p=.04$, $n=46$). Das gleiche gilt für die Beobachtungsdimensionen: je klarer den Jugendlichen war, welche Merkmale beobachtet wurden, um höher war das subjektive Kontrollerleben ($r=.46$, $p=.001$, $n=46$).

Um zu erfahren, ob die Jugendlichen die AC-Situation als authentisch erlebten, fragten wir sie danach, ob sie sich ernst genommen fühlten. Dieses Ergebnis fällt ebenfalls sehr positiv aus. Insgesamt 82,7% (47,8% und 37%) stimmten sehr bzw. eher zu und nur 15,2% (13% und 2,2%) stimmten dem (eher) nicht zu.



Welche Faktoren diese Punkte beeinflussen, sollte in zukünftigen Untersuchungen näher beleuchtet werden. Positiv ist festzustellen, dass sich Jungen und Mädchen in der Einschätzung dieser drei Faktoren nicht unterscheiden ($|t(43)s \leq .88$, $ps \geq .38$).

Die Beobachtungssituation

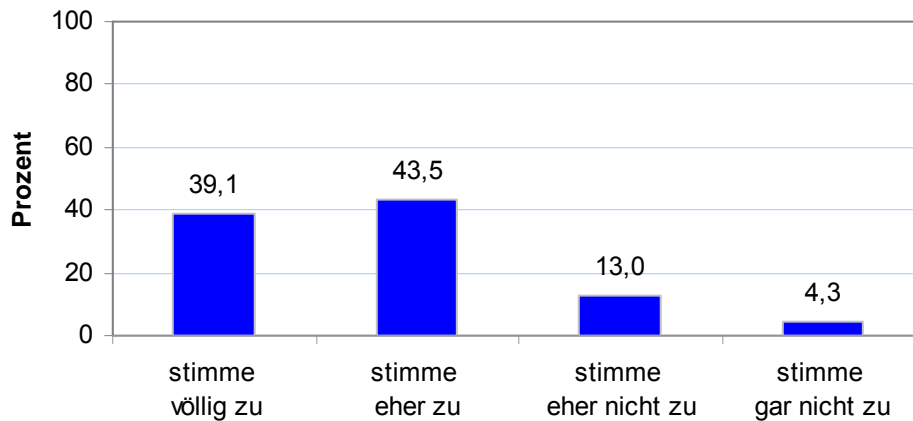
Eine Atmosphäre, in der die Jugendlichen sich nicht gehemmt fühlen, sondern das Gefühl haben, ihre Stärken zeigen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung dafür, die Potenziale der Jugendlichen feststellen zu können. Das Ergebnis fällt in diesem Punkt sehr positiv auf. Über vier Fünftel der TeilnehmerInnen, d.h. 82,6% (39,1% und 43,5%), sind der Ansicht, dass sie in der AC-Situation ihre Stärken zum Einsatz bringen konnten und nur ein knappes Fünftel, d.h. 17,3% (13% und 4,3%) stimmt dem weniger bis gar nicht zu. Dies spricht auch für eine ausgewogene Auswahl an Modulen, in der ein breites Spektrum an Kompetenzen zum Einsatz kommen kann. Allerdings ist bei dieser Variable ein Geschlechtsunterschied zu beobachten - Jungen waren stärker der Ansicht, dass sie ihre Stärken zum Einsatz bringen konnten als Mädchen ($t(43)=-.2.80$, $p=.008$). Ob dieser Unterschied durch eine grundsätzlich optimistischere Selbsteinschätzung von Jungen bedingt ist⁴, durch unterschiedliches Dominanzverhalten von Mädchen und Jungen⁵ oder ob tatsächlich günstigere Bedingungen

⁴ z.B. im naturwissenschaftlichen Bereich (siehe z.B. Kessels, U. (2002): *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim/München: Juventa)

⁵ für eine Übersicht siehe z.B. Bischof-Köhler, Doris (2002). *Von Natur aus anders – Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede im Spannungsfeld zwischen Biologie und Sozialwissenschaften*. Stuttgart: Kohlhammer.

für Jungen bestanden, lässt sich anhand der Daten nicht beantworten. Dieser Punkt sollte in zukünftigen Untersuchungen näher beleuchtet werden.

Ich konnte meine Stärken zum Einsatz bringen.

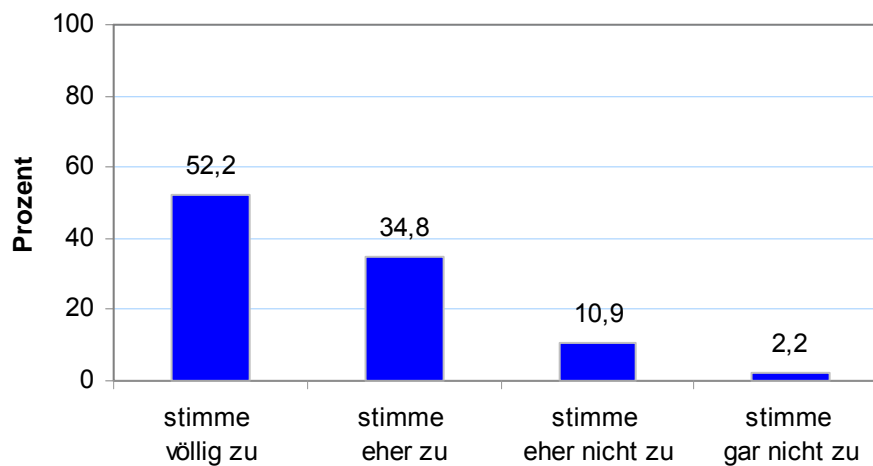


n=46

Im Interview zum *best of 2* fragten wir nach, wie die TeilnehmerInnen (n=8) die Beobachtungssituation erlebt hatten. Die Hälfte hatte kein Problem damit, beobachtet zu werden ("*hab' ich gar nicht mitgekriegt, hab' mich auch die Aufgabe konzentriert*"). Zwei Teilnehmer empfanden es hingegen als störend ("*eigentlich hatte ich damit keine Probleme - es war ein bisschen lästig, begutachtet zu werden*", "*ich mag es nicht*"), zwei weiteren TeilnehmerInnen war es lediglich zu Beginn unangenehm, mit der Zeit gewöhnten sie sich jedoch daran ("*es war unangenehm beobachtet zu werden - im Laufe der Woche ging es aber langsam weg, so dass ich's gar nicht gemerkt habe*"). Insgesamt empfinden die TeilnehmerInnen die Beobachtungssituation also überwiegend als unproblematisch.

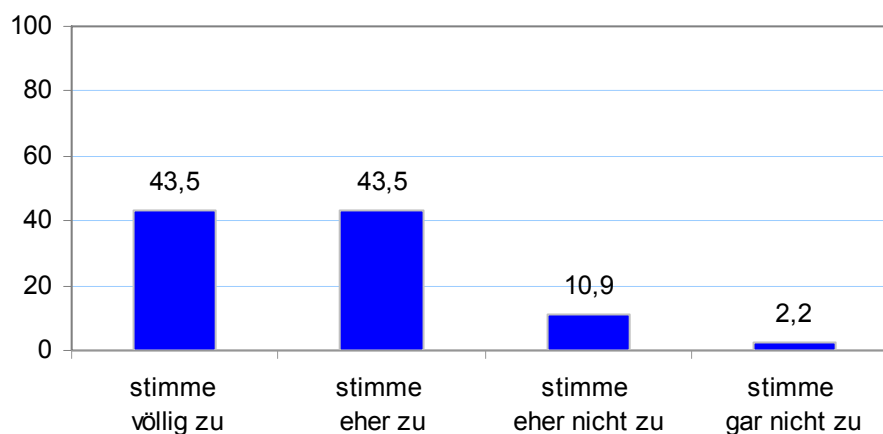
Das Feedback

Ein wichtige Voraussetzung dafür, dass die Jugendlichen das Feedback für sich annehmen können, ist eine faire und rücksichtsvolle Rückmeldung. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen - insgesamt 87% (52,2% und 34,8%) - erlebte das Feedback der BeobachterInnen in diesem Sinne. Ein geringer Teil von insgesamt 13,1% (10,9% und 2,2%) der TeilnehmerInnen äußerte sich in diesem Punkt kritisch. Das ist ein insgesamt positives Ergebnis.

Ich wurde fair und rücksichtsvoll über mein Abschneiden informiert.

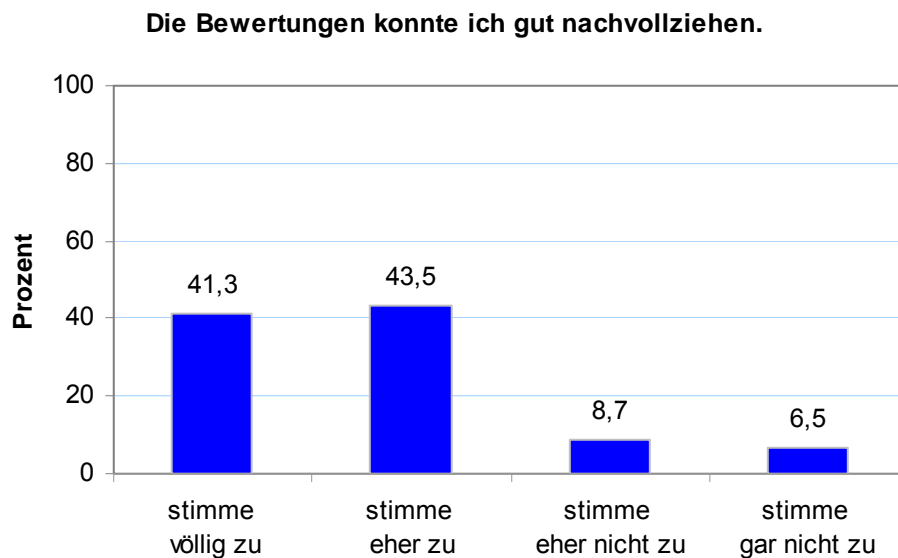
n=46

Darüber hinaus wurden die Bewertungen nach Einschätzung der Jugendlichen gut erklärt. 87% (43,5% und 43,5%) stimmen dieser Aussage völlig oder eher zu. Lediglich 13,2% (10,9% und 2,2%) sind (eher) nicht dieser Ansicht.

Die Bewertungen wurden gut erklärt.

n=46

Entsprechend können die meisten Jugendlichen die Bewertungen auch gut nachvollziehen - 84,8% (41,3% und 43,5%) äußern sich hier positiv und lediglich 15,2% (8,7% und 6,5%) stimmen dem (eher) nicht zu.



n=46

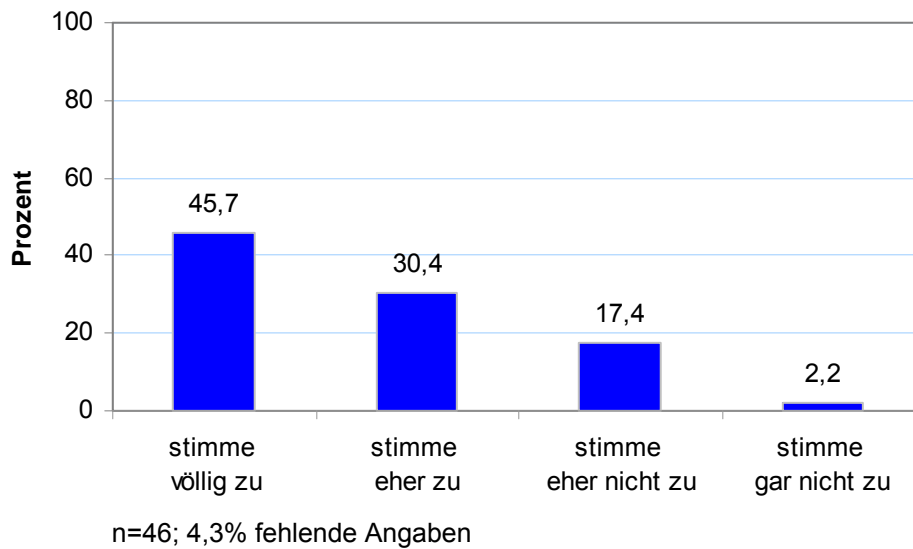
Jungen und Mädchen erleben die Rückmeldungen gleichermaßen positiv - es zeigte sich kein Geschlechtsunterschied ($|t|(43)s \leq 1.04$, $ps \geq .31$).

3.4 Verbesserung der Selbsteinschätzung

Im folgenden Abschnitt wird die Frage untersucht, inwieweit das zentrale Ziel des Potential-Assessments - die Jugendlichen bei der Einschätzung ihrer eigenen Stärken und Schwächen und letztlich bei ihrer Berufsorientierung zu unterstützen - aus Sicht der TeilnehmerInnen erreicht wurde.

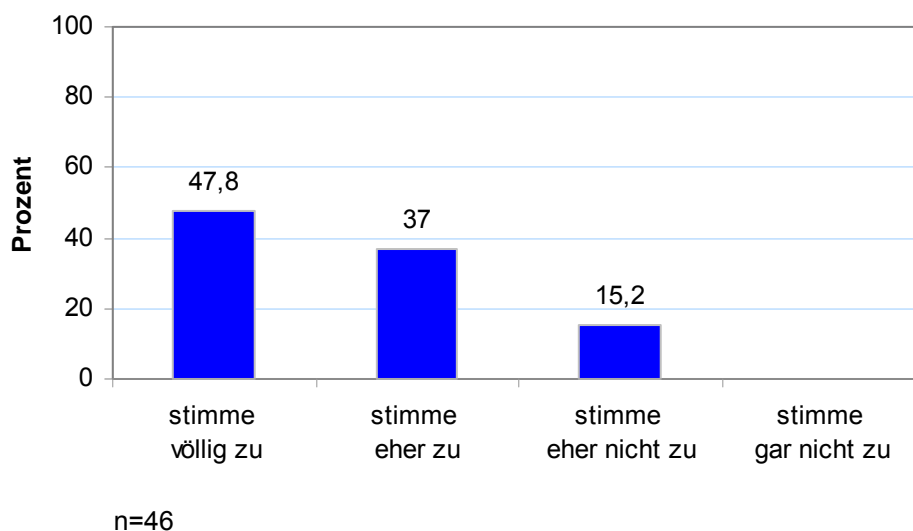
Das Ergebnis fällt sehr positiv aus. Der Großteil der TeilnehmerInnen hatte den Eindruck, durch die Teilnahme am Assessment-Center mehr über die eigenen Fähigkeiten erfahren zu haben. 76,1% (45,7% und 30,4%) stimmten der Aussage völlig oder eher zu und nur ein knappes Fünftel der TeilnehmerInnen - 19,6% (17,4% und 2,2%) - verzeichnete (eher) keinen Erkenntnisgewinn für sich.

Durch die Teilnahme am AC weiß ich jetzt mehr über meine Fähigkeiten als vorher.



Noch positiver fällt die Bewertung des Potential-Assessments für die Einschätzung der eigenen Schwächen bzw. des Entwicklungsbedarfs aus. Hier waren über vier Fünftel der TeilnehmerInnen - 84,8% (47,8% und 37%) - der Ansicht, sie hätten von dem Assessment-Center für eine bessere Selbsteinschätzung profitiert, während lediglich 15,2% (eher) keinen Erkenntnisgewinn für sich beobachteten.

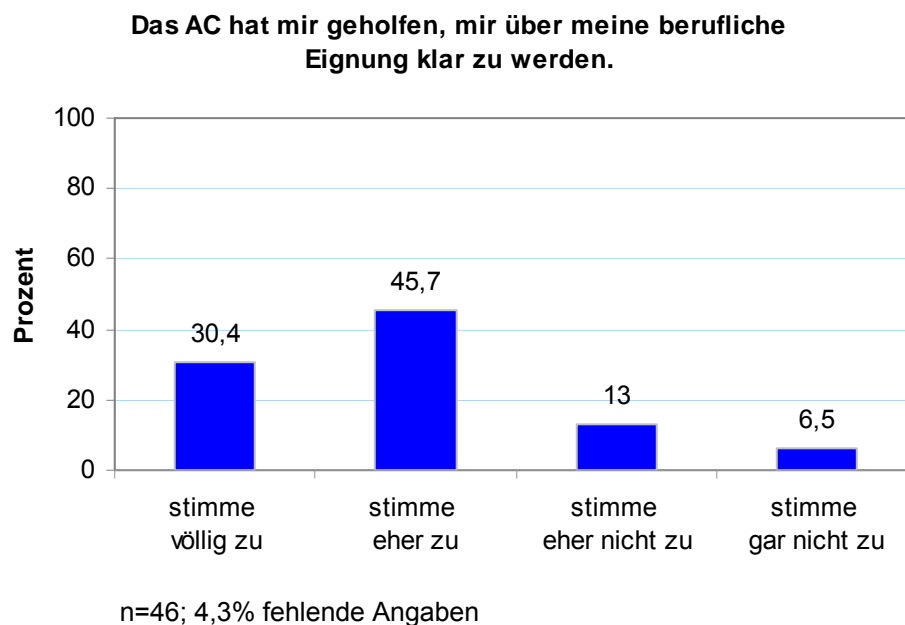
Durch die Teilnahme am AC weiß ich jetzt besser, an welchen Fähigkeiten ich noch arbeiten muss.



Aus den Interviewaussagen wissen wir, dass sich ein Teil der TeilnehmerInnen bereits vor dem Assessment-Center in der eigenen Selbsteinschätzung sehr sicher ist und sich durch das Assessment-Center lediglich darin bestärkt sieht. Sicherlich spielen aber auch andere

Faktoren eine Rolle. Für zukünftige Untersuchungen könnte systematischer analysiert werden, welche Jugendlichen unter welchen Bedingungen von dem Potential-Assessment profitieren, um die passenden Jugendlichen für das Assessment-Center auszuwählen und die Bedingungen auf sie abzustimmen.

Inwieweit hat das Assessment-Center dazu beigetragen, die Jugendlichen in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen? Hier erhalten wir ebenfalls ein positives Bild. Drei Viertel der Jugendlichen - 76,1% (30,4% und 45,7%) - gaben an, dass das AC ihnen dabei geholfen habe, sich über ihre berufliche Eignung klar zu werden und lediglich 19,5% (13% und 6,5%) der Jugendlichen sahen für sich nur einen geringen bis keinen Erkenntnisgewinn.



Insgesamt hat ein Großteil der Jugendlichen im Rückblick das Gefühl, von dem Assessment-Center profitiert zu haben. Dies gilt gleichermaßen für Mädchen wie Jungen ($t(41)=-.31$, $p=.76$; $t(43)=1.07$, $p=.29$, $t(41)=-.36$, $p=.72$): es hat ihnen geholfen ihre Stärken besser einzuschätzen, hat sie auf ihren Entwicklungsbedarf aufmerksam gemacht und eine Klärung über ihre berufliche Eignung herbei geführt.

Neben den Assessment-Centern für SchülerInnen gab es auch eine Reihe von Veranstaltungen zur Qualifizierung von internen MitarbeiterInnen und LehrerInnen. Über eine Stichprobe der Lehrer-Fortbildungen wird im folgenden Abschnitt berichtet.

4. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen

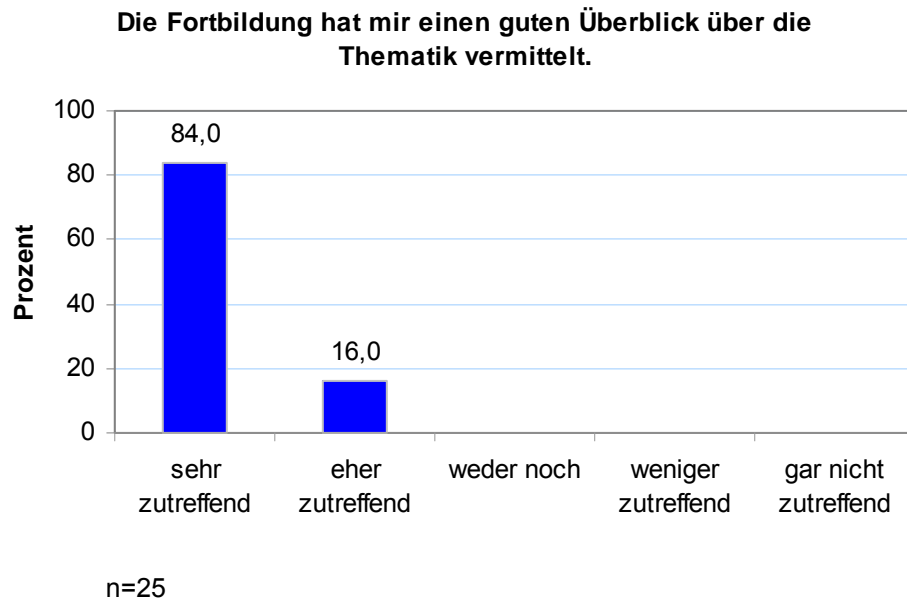
Von Herbst 2004 bis Frühjahr 2005 fanden drei Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen zum Thema "Potential-Assessment-Center" im Rahmen von MILOS statt. Eine der Fortbildungen wurde in Kooperation von vier Bildungsinstitutionen geplant und durchgeführt. Ähnlich wie auch schon bei der Entwicklung und Durchführung des *best of* profitierte das gemeinsame Projekt von dem offenen Austausch zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen. Die von den einzelnen Institutionen entwickelten Fortbildungskonzepte wurden gegenseitig weiter gegeben und zu einem gemeinsamen Konzept weiter entwickelt. Die Fortbildung selbst wurde ebenfalls von drei Bildungsinstitutionen gemeinsam durchgeführt.

Insgesamt nahmen 36 LehrerInnen an den drei Fortbildungsveranstaltungen teil (Dezember 2004 n=13, April 2005 n=12, Mai 2005 n=11). Von den TeilnehmerInnen sendeten 25 ihre Fragebögen zurück, was einem zufrieden stellenden Rücklauf von 69,4% entspricht. Es ist nicht davon auszugehen, dass es sich bei dem Rücklauf um eine positive Selektion handelt, da die TeilnehmerInnen der letzten Fortbildung direkt im Anschluss an die Veranstaltung um ihr Feedback gebeten wurden und sich das Antwortmuster nicht von dem der anderen beiden Gruppen unterscheidet, die ihre Fragebögen per Post zurücksendeten.

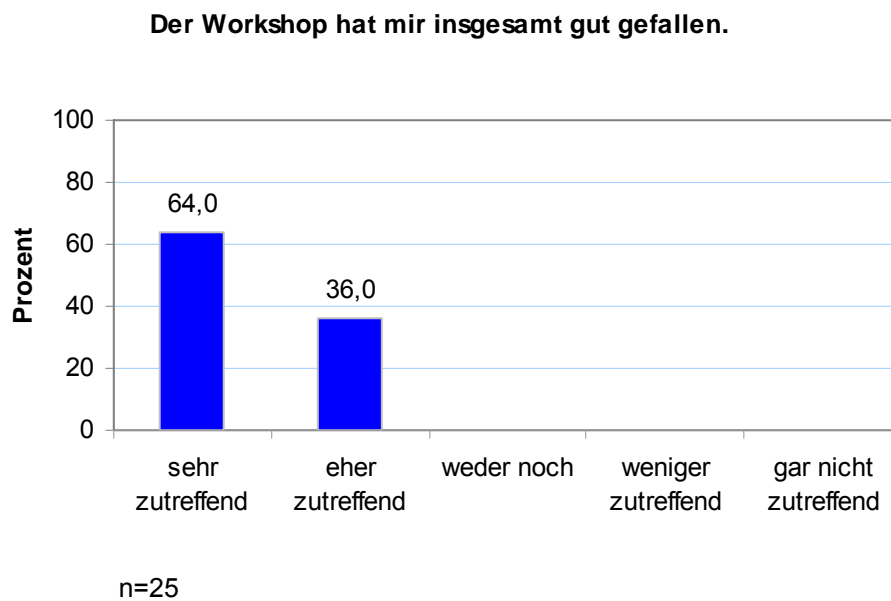
Die Befragung gliedert sich in zwei Bereiche. Zum einen war von Interesse, wie die TeilnehmerInnen Inhalt und Vermittlung der Themen, d.h. die methodisch-didaktische Seite der Fortbildungsveranstaltungen einschätzten. Zum anderen diente die Befragung aber auch dazu, die Einstellungen der teilnehmenden LehrerInnen zum Verfahren Assessment-Center zu erheben, ebenso wie ihre Bereitschaft, es an der eigenen Schule einzusetzen. Zunächst wird über die Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen berichtet.

4.1 Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen

Die Fortbildungsveranstaltungen wurden von den LehrerInnen insgesamt sehr positiv bewertet. Alle TeilnehmerInnen hatten das Gefühl einen guten Überblick über die Thematik erhalten zu haben, der überwiegende Teil stimmte dieser Aussage sogar sehr zu.

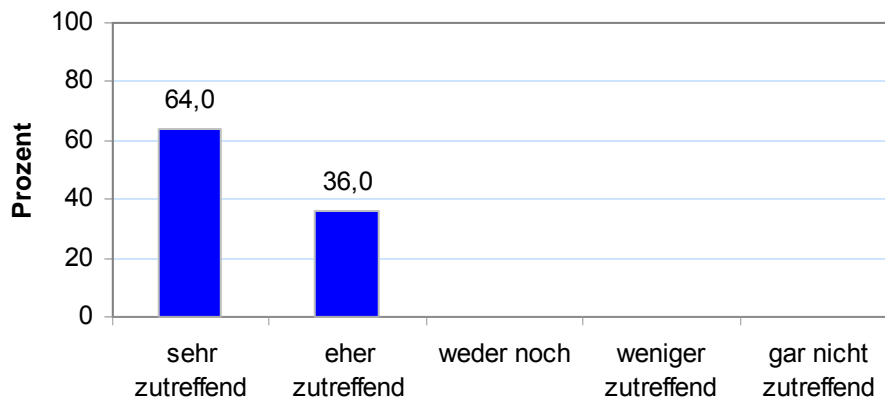


Allen TeilnehmerInnen hatte der Workshop im Rückblick insgesamt gut gefallen, knapp zwei Drittel hielten diese Aussage sogar für sehr zutreffend.



Auch die Vermittlung der Inhalte wurde von allen TeilnehmerInnen ausnahmslos positiv bewertet, knapp zwei Drittel äußerten sich auf die Frage, ob die DozentInnen die Inhalte gut vermittelt hätten, sogar sehr zustimmend.

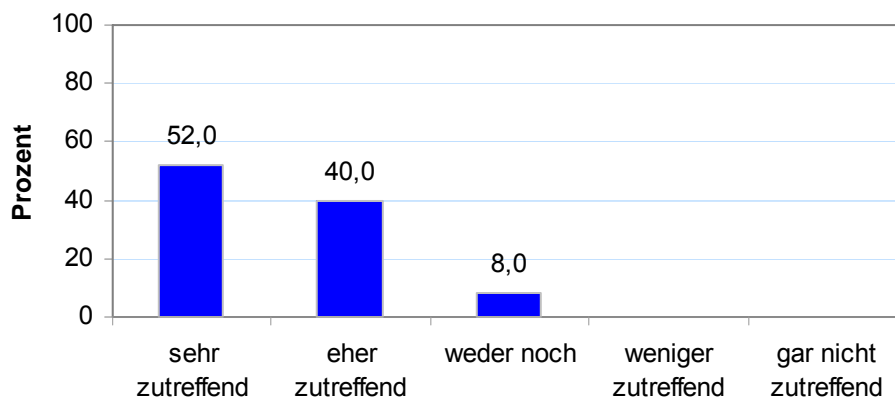
Die DozentInnen haben die Inhalte gut vermittelt.



n=25

Über 90% der TeilnehmerInnen (52% und 40%) hatten zudem den Eindruck, in dem Workshop nützliche Methoden und Instrumente kennen gelernt zu haben, lediglich 8 % - also zwei TeilnehmerInnen - äußerten sich hier verhalten.

Ich habe nützliche Methoden und Instrumente kennen gelernt.



n=25

Um herauszufinden, welche Elemente des Workshops die TeilnehmerInnen als besonders hilfreich bewerteten, forderten wir sie im Anschluss auf, die entsprechenden Methoden und Instrumente anzugeben.

Fast die Hälfte aller TeilnehmerInnen (n=11) nannte spontan den Bereich "Beobachtung" als besonders interessant. Dabei hoben die TeilnehmerInnen zum einen die Methodik selbst

positiv hervor, insbesondere die verhaltensbezogene Bewertung anhand vordefinierter Beobachtungskriterien ("*Beobachtungskriterien - dadurch objektives, wertfreies Beobachten und Feedback möglich*" bzw. "*genaue Kriterien für Beurteilungen finden, gibt den Schülern die Chance ihre Stärken zu sehen und ihre "Schwächen" zu verbessern*"). Zum anderen betonten sie den Nutzenaspekt bzw. die Möglichkeit, von den erworbenen Kenntnissen auch außerhalb des ACs profitieren zu könnten ("*Beobachtung, weil man diese Methode nicht nur beim AC einsetzen kann*").

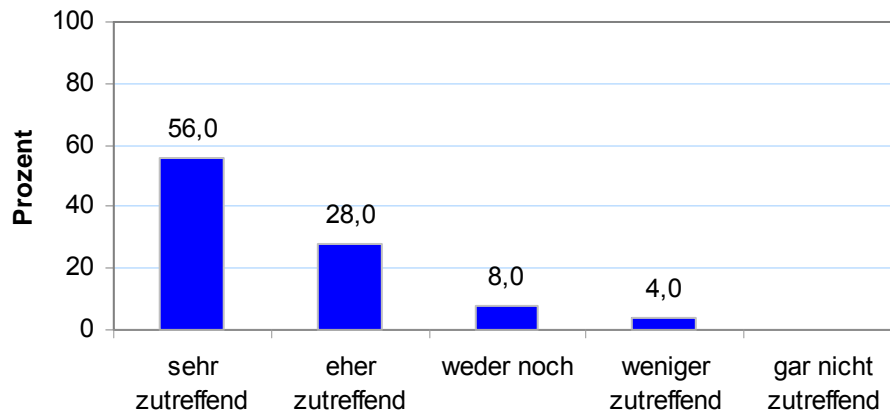
An die Beobachtung und Auswertung schließt sich das Feedback an. Gemeinsam mit der Gelegenheit, die AC-Module praktisch auszuprobieren, wird es am zweithäufigsten von den LehrerInnen genannt. An den Feedbackübungen (n=6) gefiel den LehrerInnen insbesondere der Perspektivwechsel bzw. die Übernahme beider Rollen - des Beobachters und des Beobachteten - da das Feedback auf diese Weise aus beiden Perspektiven erlebt werden konnte ("*Geben und Nehmen, beide Rollen erlebt zu haben*"). Daneben hoben einige Lehrer positiv hervor, dass sich die Feedbackübung gut auf die Schulsituation übertragen lasse ("*Feedbackübung (Verwertung in der Schule)*"). Die Möglichkeit, die AC-Module praktisch auszuprobieren (n=5) bewerteten die LehrerInnen generell als positiv und auch hier wurde wieder besonders hervorgehoben, dass sie sich durch das handelnde Ausprobieren in die Perspektive zukünftiger TeilnehmerInnen hineinversetzen konnten ("*konkrete Assessment-Aufträge durchführen, da man die Schülerperspektive direkt erlebt*").

4.2 Bedarf an den Schulen

Neben der Beurteilung der Fortbildungsveranstaltungen aus methodisch-didaktischer Sicht, interessierten uns die Einstellungen der LehrerInnen dem Verfahren Assessment-Center gegenüber. Besteht aus Sicht der LehrerInnen Bedarf an diesem Verfahren zur Potentialbeurteilung und können sie sich den Einsatz des Verfahrens an ihrer Schule vorstellen?

Zunächst fragten wir die FortbildungsteilnehmerInnen nach dem Bedarf an einem Potential-Assessment-Center. Die Einschätzung der LehrerInnen fällt zugunsten des neuen Verfahrens aus. Die überwiegende Mehrheit äußerte sich sehr (56%) bzw. eher (28%) zustimmend (insgesamt 84%) auf die Frage, ob sie die Teilnahme ihrer SchülerInnen an einem Potential-AC sinnvoll fänden. Lediglich 8%, d.h. zwei TeilnehmerInnen, waren unentschieden und nur eine Person äußerte sich eher ablehnend.

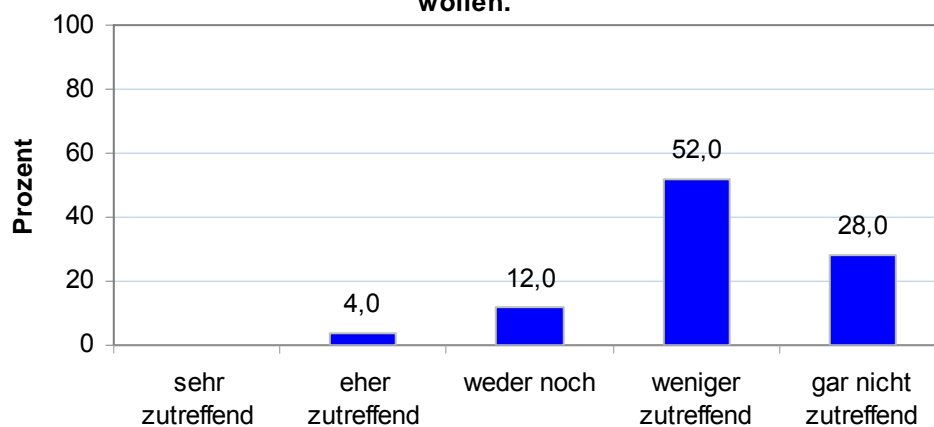
Ich fände es sinnvoll, wenn SchülerInnen meiner Schule an einem Potenzial-AC teilnehmen würden.



n=25; 4% fehlende Angaben

Auch die schulischen Rahmenbedingungen sprechen für den Bedarf an weiteren Instrumenten zur Berufsorientierung. Insgesamt gab nur eine Person an (4%), dass die meisten SchülerInnen in den Abschlussklassen schon genau wüssten, welchen Beruf sie einmal ergreifen wollen. 12% äußerten sich verhalten und insgesamt 80% (52% und 28%) erkannten bei ihren SchülerInnen eine etwas bzw. stark ausgeprägte Unsicherheit.

Die meisten meiner SchülerInnen in den Abschlussklassen wissen schon genau, welchen Beruf sie einmal ergreifen wollen.

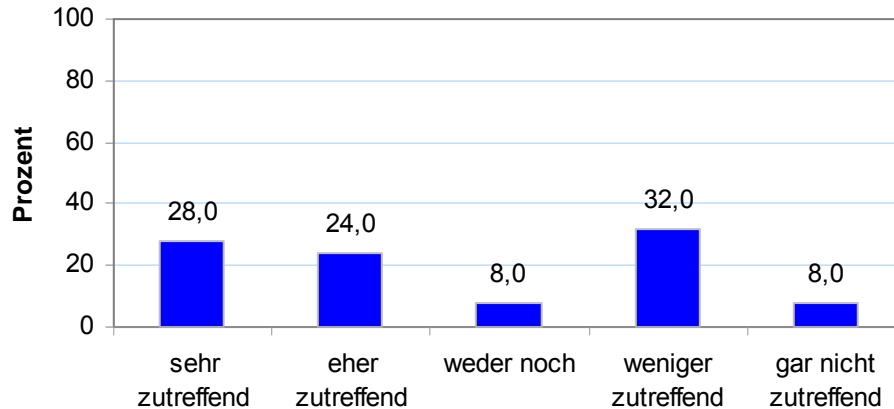


n=25; 4% fehlende Werte

Auf die Frage nach den Angeboten zur Berufsorientierung an der eigenen Schule, fallen die Antworten etwas positiver aus. Aber immerhin noch 52% (28 und 24%) der LehrerInnen waren der Ansicht, dass es an ihrer Schule zu wenig Angebote gibt, um Jugendliche in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen. 8% der LehrerInnen waren unentschieden und

insgesamt 40% (32 und 8%) bescheinigten ihrer Schule ein ausreichendes Angebot an berufsorientierenden Maßnahmen.

Bisher gibt es zu wenig Angebote an meiner Schule, um Jugendliche in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen.



n=25

4.3 Akzeptanz des Verfahrens

Worin liegen genau die Vorteile, die die LehrerInnen im Assessment-Center an Ihrer Schule sehen? Dieser Punkt wurde in einer offenen Frage vertieft - unterteilt nach den verschiedenen Ebenen: SchülerInnen, LehrerInnen und Schule.

Als Vorteil für die **SchülerInnen** nannten die LehrerInnen an erster Stelle (n=14) die Verbesserung der eigenen Selbsteinschätzung durch das AC, wobei sie unterschiedliche Aspekte betonen:

- den Prozess ("*intensive Auseinandersetzung mit den Fähigkeiten/ Fertigkeiten jedes einzelnen*", "*Schüler sind freundvoller dabei; bekommen Stärken/ Schwächen aufgezeigt, die ihnen vorher vielleicht nicht bewusst waren*")
- die Eigenaktivität der SchülerInnen ("*Schüler erkennen selbst ihre Stärken und Schwächen*") oder
- die Konsequenzen ("*bessere Einschätzung der Fähigkeiten und daraus resultierende Verhaltensänderung*").

An zweiter Stelle wurde die Unterstützung bei der Berufsorientierung angeführt (n=8; "*Hilfe bei der Berufswahl; Stärkung des Selbstbewusstseins; Sicherheit beim Vorstellungsgespräch*") - wobei auch hier noch mal der realistischen Selbsteinschätzung eine besondere

Bedeutung zukommt (*"Hilfe bei der Kompetenzermittlung, besonders wichtig im Prozess der beruflichen Orientierung in Klasse 9 und 10"*).

Daneben nannten die LehrerInnen vereinzelt positive Effekte, die sich auf spezifische Schlüsselqualifikationen (*"den Schülern wird die Bedeutung von Teamarbeit vor Augen geführt"*) oder das methodische Vorgehen beziehen (*"Abwechslung und damit eine methodisch-didaktische Bereicherung"*).

Welche Vorteile sehen die **LehrerInnen** für sich selbst durch das Verfahren? Am häufigsten (n=13) nannten die LehrerInnen die Möglichkeit, die SchülerInnen durch das Potential-Assessment besser einschätzen (*"Schärfung meiner Wahrnehmung und Beobachtung von SchülerInnen"*, *"Hilfen zur genauen Beobachtung"*) und fördern zu können (*"optimale Unterstützung der Schüler, nicht nur bei der Bewerbung; Förderung der erkannten Fähigkeiten"*).

Daneben wurde der Aspekt der Berufsorientierung angeführt (n=5). Das AC ermöglicht den LehrerInnen eine bessere Anpassung der Berufsvorbereitung an die SchülerInnen (*"gezielte und sehr individuelle Berufsorientierung und -vorbereitung"*) bzw. eine allgemein bessere Berufsorientierung (*"ich kann sie möglicherweise besser auf die Berufswelt (Anforderungen, Einstellungstest ...) vorbereiten"*), mit größerer Praxisnähe (*"Verbesserung der Berufsorientierung an der Schule - Praxisnähe"*).

Daneben schilderten die LehrerInnen vereinzelt die Möglichkeit zum Perspektivwechsel als Vorteil für sich (*"Wechsel der Sichtweise auf die Schüler"*) bzw. sehen im Assessment-Center eine interessante methodische Erweiterung (*"weitere Möglichkeiten zur Teamentwicklung nach PSE (pädagogische Schulentwicklung)"*), die z.T. bereits Einzug in den Unterricht gefunden hat (*"habe bereits Elemente übernommen"*).

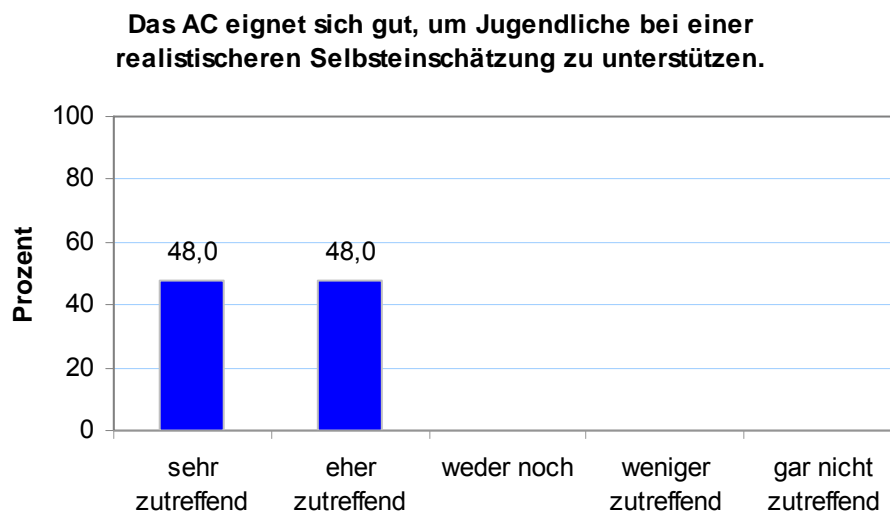
Auch für die **Schule** sahen die LehrerInnen eine Reihe von Vorteilen durch das Verfahren. An erster Stelle nannten sie die Erweiterung der Möglichkeiten zur Berufsorientierung (n=7) - als allgemeine Erweiterung des Spektrums (*"Erhöhung der Vielzahl der Angebote in der BO"*) oder bereits mit spezifischen Vorschlägen (*"Nutzen besonders in Bezug auf Stärkung der Berufsorientierung, Anwendung des ACs bei der Firmengründung (Schülerfirma) in Klasse 10"*).

Darüberhinaus sahen die LehrerInnen (n=6) in dem Verfahren eine Möglichkeit, das Schulprofil zu aufzuwerten (*"Profilierung der Schule"*) bzw. die Außendarstellung der Schule zu verbessern (*"Erhöhung der Attraktivität für Eltern und Schüler"*).

Vereinzelte wurde auch die Möglichkeit genannt, den Unterricht zu verbessern ("*zur Qualitätsverbesserung pädagogischer Arbeit*") und die Erfahrungen zu erweitern ("*Erfahrungsaustausch*"; "*Nutzung der Erkenntnisse für die Unterrichtsarbeit*").

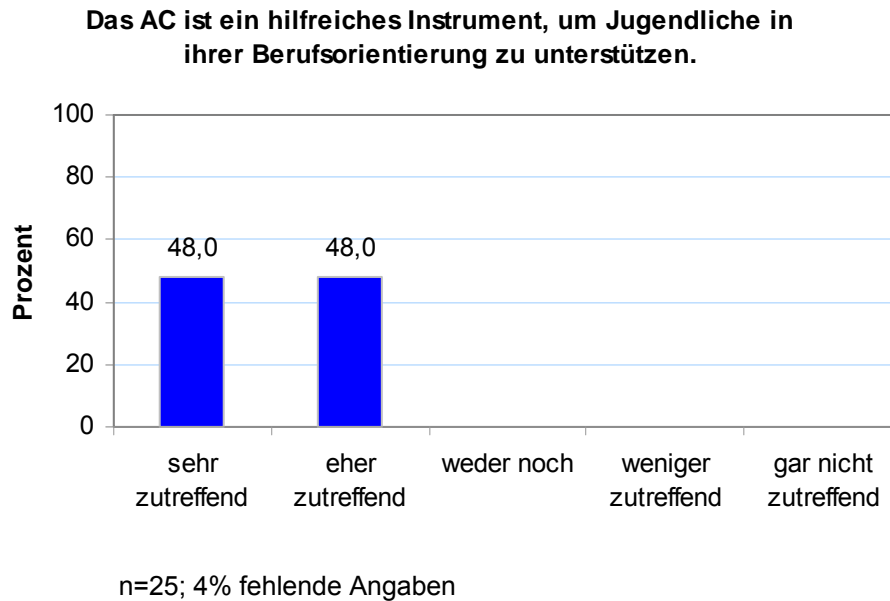
Im Anschluss fragten wir einige Punkte geschlossen ab, um neben der spontanen Einschätzung der Vorteile einen systematischen Überblick über einige zentrale Aspekte des ACs zu erfassen. Die geschlossene Abfrage ergibt ein durchweg positives Bild.

Alle LehrerInnen waren der Ansicht, dass sich das Assessment-Center gut eignet, um Jugendliche bei einer realistischeren Selbsteinschätzung zu unterstützen.



n=25; 4% fehlende Angaben

Ebenso halten alle TeilnehmerInnen das AC für ein hilfreiches Instrument, um Jugendliche in ihrer Berufsorientierung zu unterstützen.



Neben dieser positiven Einschätzung wollten wir von den TeilnehmerInnen wissen, was sie an dem Verfahren problematisch fanden. Daher fragten wir sie in einer offenen Frage nach den Schwachstellen am Instrument Assessment-Center - und wie man diese ändern könnte.

4.4 Kritische Anmerkungen

Die meisten Kritikpunkte bezogen sich weniger auf das Verfahren selbst, sondern eher auf die Rahmenbedingungen des Einsatzes. Die LehrerInnen kritisierten v.a. den hohen Aufwand (n=11) - darunter insbesondere den hohen personellen Aufwand (n=5), aber auch den zeitlichen Aufwand (n=3), den finanziellen Aufwand (n=2) bzw. den generellen Aufwand für die Durchführung (n=1; *"Beobachtung der Schüler finde ich sehr aufwändig, für große Gruppen ist ein AC sehr aufwändig"*). Fast die Hälfte (n=5) machte aber in diesen kritischen Anmerkungen bereits Vorschläge, wie mit diesen Problemen umgegangen werden könne, z.B. mit dem Personalbedarf (*"sehr aufwändiges Verfahren, besonders Personen; dadurch entsteht die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern"* bzw. *"sehr personalintensiv; man könnte Schüler zu Beobachtern ausbilden"*) oder mit dem Zeit- und Kostenaufwand (*"hohes Zeitvolumen, finanzielle Mittel; das könnte durch eine langfristige Planung gelöst werden"*).

Lediglich drei kritische Äußerungen bezogen sich auf das Verfahren selbst. Eine Person bemängelte die geringe Berücksichtigung der Bewerbungssituation (*"zu schwache Simulation der Einstellungssituation, bessere Einbindung in die Berufsorientierung"*), zwei TeilnehmerInnen kritisierten die geringe Standardisierung der Bewertung (*"Kategorisierung*

der Tätigkeiten und Äußerungen ist nach wie vor subjektiv; setzt konkrete Festlegung der Kriterien, vielleicht Beispielskatalog voraus").

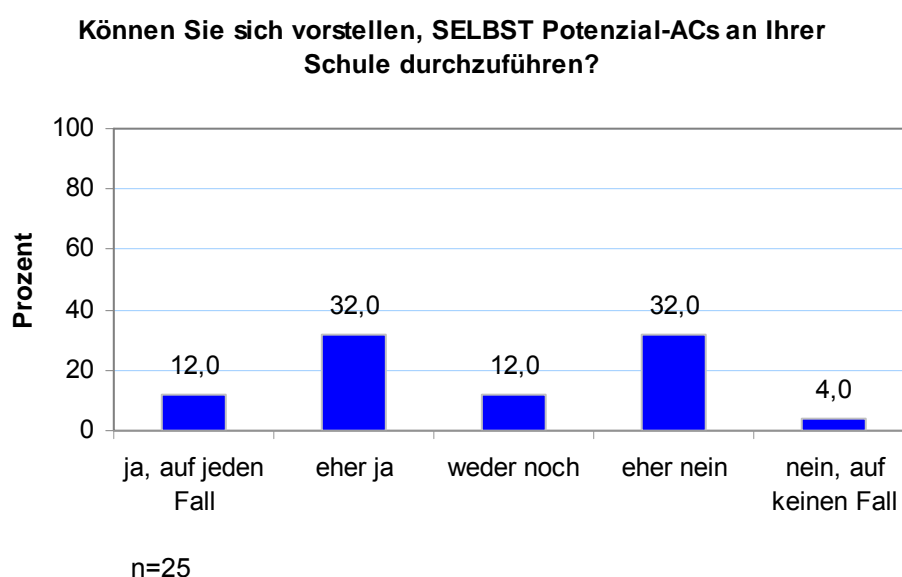
Die restlichen Äußerungen bezogen sich auf spezifische Probleme. Zwei LehrerInnen bedauerten die fehlende Eignung der behandelten Module für die Zielgruppe der SonderschülerInnen (*"die Aufgaben-Module sind nur vereinfacht in der Hauptschule und gar nicht in der Sonderschule einsetzbar"*). Vereinzelt Anmerkungen thematisierten arbeitsmarktpolitische Rahmenbedingungen (*"hilft den Schülern zwar zur eigenen Orientierung, schafft aber keine Ausbildungsstellen"*) und Schwierigkeiten bei der Einbindung in den Schulalltag (*"schwer kompatibel mit herkömmlichem Unterricht"*).

Insgesamt erleben die LehrerInnen das Verfahren in seiner Durchführung zwar offensichtlich als aufwändig, inhaltliche Kritik gibt es aber kaum.

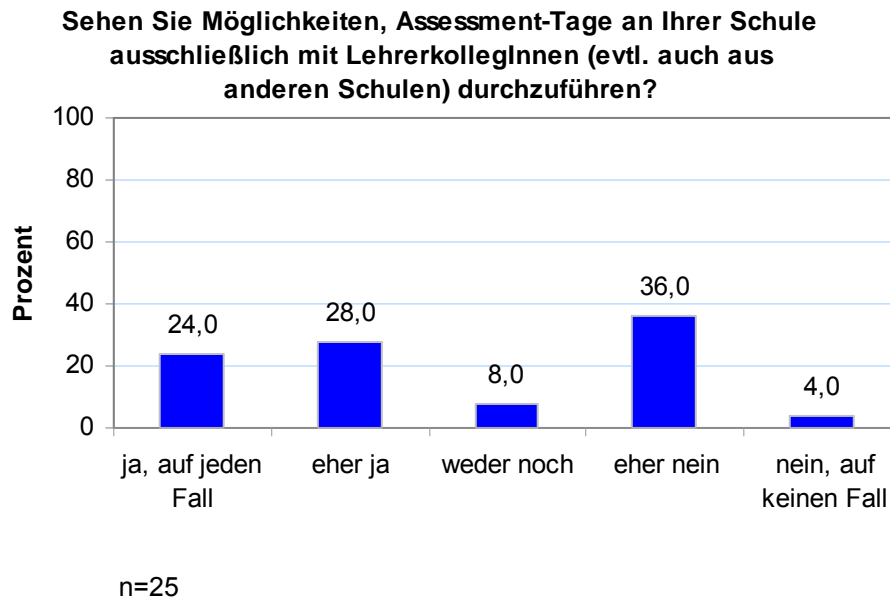
4.5 Bereitschaft zum Einsatz des Verfahrens

Schließlich sollte die Befragung Aufschluss über die Bereitschaft der LehrerInnen geben, Potential-ACs zur Unterstützung der Berufsorientierung an ihren Schulen einzusetzen und wenn sie besteht, in welcher Form sie sich einen Einsatz vorstellen könnten. Wie fällt diese Bereitschaft aus?

Fast die Hälfte der LehrerInnen - 44% (12% und 32%) - könnten sich vorstellen, Potential-Assessments selbst an ihrer Schule durchzuführen, 12% waren unentschieden und 36% (32 und 4%) äußerten sich (eher) ablehnend.



Auf die Frage, ob sich die LehrerInnen eine Durchführung mit KollegInnen (evtl. auch aus anderen Schulen) vorstellen könnten, sieht die Verteilung der Antworten ähnlich aus. Etwas über die Hälfte - 52% (24% und 28%) - konnten sich eine gemeinsame Durchführung durchaus vorstellen, 8% sind unentschieden und für 40% (36 und 4%) kommt diese Variante (eher) nicht in Frage.



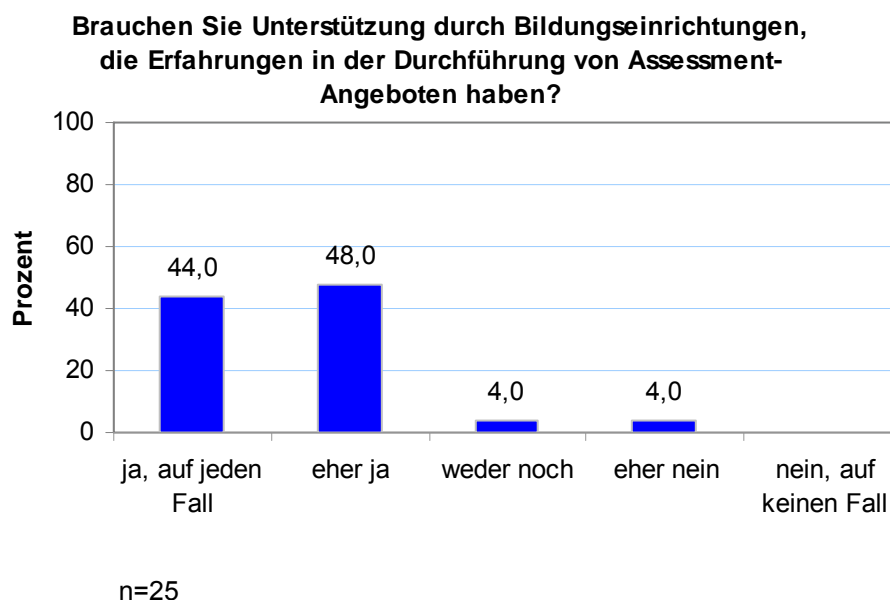
Was genau könnten die Gründe dafür sein, dass immerhin ca. 40% der LehrerInnen davor zurückschrecken, ein AC selbst bzw. zusammen mit KollegInnen durchzuführen? Um die Hinderungsgründe genauer zu beleuchten, baten wir die LehrerInnen kurz zu beschreiben, was sie von einer Durchführung abhält und unter welchen Voraussetzungen sie sich eine Durchführung vorstellen könnten.

Es zeigte sich, dass ein Großteil der LehrerInnen, die auf eine der beiden Fragen verhalten bis ablehnend geantwortet hatte, einer Durchführung gegenüber nicht prinzipiell abgeneigt war. Die meisten gaben als Hinderungsgrund vielmehr ihre eigene Unsicherheit (n=7) mit dem Verfahren an und könnten sich nach einem vertiefenden Training bzw. mit externer Unterstützung durchaus eine Durchführung vorstellen: "*wenn das Material stärker reduziert/ vereinfacht wäre und ich mehr Hintergrundwissen hätte*" bzw. "*nur unter Anleitung, es geht um eine Methode, die in der Lehrerausbildung nicht vorkommt!*". Allerdings erklärte eine Person ihre Zurückhaltung explizit mit den Bedenken, nicht über die erforderliche Fachkompetenz zu verfügen ("*ich halte das Verfahren in weiten Teilen für psychologisch und würde es nur ausgebildeten Fachkollegen überlassen; der Ausbildungs- und Zeitaufwand sprengt den schulischen Rahmen*").

Drei LehrerInnen nannten die hohe Arbeitsbelastung als Hinderungsgrund ("*Arbeitsbelastung, keine Zeit zur Vorbereitung*" bzw. "*der extrem hohe Arbeitseinsatz, den ich leisten müsste, um das Programm zu vereinfachen; ich bin dazu nicht mehr bereit - da zur Zeit an sämtlichen Stellen in der Schule Neuerungen/ Veränderungen passieren*").

Vereinzelt wurden als weitere Gründe genannt: "*ich bin erst zu kurz an dieser Schule*", "*Überzeugung des Kollegiums wird sich schwierig gestalten*".

Schließlich fragten wir die LehrerInnen danach, ob sie bei der Durchführung von Potential-Assessments Unterstützungsbedarf hätten. Ein Großteil der TeilnehmerInnen - insgesamt 92% (44 und 48%) - bejahte diese Frage. Eine Person (4%) war unentschieden und eine weitere Person (4%) äußerte sich auf diese Frage negativ.



Wie genau sollte diese Unterstützung aussehen? Um die Vorstellungen der LehrerInnen zu erheben, stellten wir im Anschluss eine offene Frage.

Die meisten LehrerInnen (n=9) wünschten sich eine begleitende Unterstützung durch externe Fachkräfte bei der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Assessment-Center ("*gemeinsame Vorbereitung und Durchführung von AC außerhalb der Schule (Schule und außerschulische Partner)*", "*Hilfe durch zur Verfügung stellen von Beobachtern; Hilfe bei der Ausarbeitung von AC-Aufträgen*" bzw. "*Bedingung: Projektwoche und Unterstützung bei der Auswertung!; organisierter Ablauf, um auch Module in Werkstätten durchführen zu können (Kleingruppen, exakte Planung, wer macht was, wann, Beobachterkonferenzen)*").

Fast ebenso viele (n=8) wünschten sich weitere Schulungen - um ihre eigenen Kenntnisse zu erweitern ("*zu wenig Erfahrungen in diesem Bereich, Weiterbildung müsste intensiviert*").

werden") oder das Verfahren im Kollegium einzuführen (*"Vorstellung in einer Gesamtkonferenz durch eine Referentin"*) und zu verbreiten (*"Fortbildungen direkt im Kollegium durchführen, damit mehr Lehrer ein Fachwissen bekommen"*).

Einige LehrerInnen (n=5) wünschten sich allerdings eine Auslagerung des Verfahrens aus der Schule, zum einen räumlich (*"AC sollte an einem Ort außerhalb der Schule stattfinden, um störungsfrei arbeiten zu können"*), aber auch personell (*"sie sollte von außen durchgeführt werden"*).

5. Zusammenfassung

Die Arbeitsgemeinschaft Kompetenzermittlung der Entwicklungspartnerschaft MILOS kann auf einen breiten Erfahrungshintergrund mit Assessment-Centern zurückgreifen. Im Zeitraum zwischen 2002 und 2005 fanden insgesamt 35 Potential-Assessment-Center - überwiegend in den 9. und 10. Klassen - an Berliner Schulen aus verschiedenen Bezirken statt.

Die Akzeptanz des Verfahrens bei den TeilnehmerInnen ist sehr hoch - ein Großteil der Jugendlichen fühlt sich in einer realistischeren Selbsteinschätzung unterstützt und würde das AC anderen weiterempfehlen. Anforderungen und Bewertungen werden von den Jugendlichen als transparent erlebt, die Rückmeldungen der Ergebnisse waren für sie fair und rücksichtsvoll, gut erklärt und nachvollziehbar.

Die Fortbildungsveranstaltungen zum Thema "Potential-Assessment-Center" trafen bei den LehrerInnen insgesamt auf sehr positive Resonanz. Die Fortbildungen selbst wurden ausnahmslos als gut aufgebaut, hilfreich und nützlich bewertet. Der Bedarf an diesem Verfahren zur Berufsorientierung an Schulen besteht nach Ansicht der überwiegenden Mehrheit. Allerdings lässt sich das Verfahren aus Sicht der LehrerInnen nicht ohne externe Hilfe an den Schulen einsetzen - hier wünscht sich der Großteil der LehrerInnen fachliche Beratung und Unterstützung von außen.