

**Grenzen der Messbarkeit. Das Messproblem im Berufswahlprozess, dargestellt mit einer Untersuchung einer Assessment-Potenzialanalyse.**

Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät  
der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

vorgelegt von Thorsten Sühlsen

Kiel, 2009

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Brinkmann

Zweitgutachter: Prof. Dr. Peter Kroppe

Tag der mündlichen Prüfung: 08.05.2009

Durch den Prodekan, Prof. Dr. Rainer Zaiser, zum Druck genehmigt

am: 21.09.2009

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b>	<b>6</b>
1.1	Problemaufriss: Anspruch und Definition der Potenzialanalyse	8
1.2	Ziel dieser Arbeit: Untersuchungsleitende Fragestellung	12
1.3	Forschungsmethode	15
<b>2</b>	<b>WISSENSCHAFTSTHEORETISCHE ARGUMENTATION</b>	<b>26</b>
2.1	Erleben, Ausdruck und Verstehen	28
2.1.1	Lebensäußerungen	33
2.1.2	Die elementaren Formen des Verstehens	35
2.1.3	Der objektive Geist und das elementare Verstehen	35
2.1.4	Die höheren Formen des Verstehens	36
2.1.5	Hineinversetzen, Nachbilden und Nacherleben	37
2.2	Geisteswissenschaftliche Pädagogik	38
<b>3</b>	<b>IN WELCHEM ZUSAMMENHANG IST DIE ASSESSMENT- POTENZIALANALYSE IM BERUFSWAHLPROZESS ZU BEOBACHTEN?</b>	<b>42</b>
3.1	Berufswahlprozess	46
3.1.1	Leistung	50
3.1.2	Arbeit	57
3.1.3	Beruf	60
3.1.4	Bildung: Allgemeinbildung versus Berufsausbildung	65
3.1.5	Forschungsstand Berufswahlprozess: Berufsorientierung	78
3.2	Assessments im Allgemeinen	90
3.2.1	Definitionen	91
3.2.2	Funktionen	92
3.2.3	Historische Entwicklung	94
3.2.3.1	Entwicklung im militärischen Bereich	94
3.2.3.2	Entwicklung im wirtschaftlichen Bereich	98
3.2.3.3	Entwicklung im wissenschaftlichen Bereich	98
3.2.4	Messen in Assessments im Allgemeinen: Testtheorien, Skalenniveaus und Normierung	99

3.2.5	Messen in Assessments im Besonderen: Die Messmethoden in Leistungspotenzial- Beurteilungen	102
3.2.6	Forschungsstand Assessment	108
3.2.6.1	Methodenkritische Perspektive	113
3.2.6.2	Ideologiekritische Perspektive	115
<b>3.3</b>	<b>Der Untersuchungsgegenstand: Die Assessment-Potenzialanalyse</b>	<b>118</b>
3.3.1	Theoretische Ansätze/ Quellen	120
3.3.2	Integration	121
3.3.3	Entwicklung	121
3.3.4	Zwecke	123
3.3.5	Qualitätsstandards	123
3.3.6	Methoden	124
3.3.6.1	Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien	124
3.3.6.2	Verhalten/ Messsubstanz	127
3.3.6.3	Aufträge/ Testaufgaben	128
3.3.6.4	Beobachter/ Bewerter	129
3.3.6.5	Auswertung/ Datenintegration	130
<b>4</b>	<b>WELCHE BEDEUTUNGEN HABEN DIE TERMINI: POTENZIAL UND KOMPETENZ?</b>	<b>131</b>
4.1	Potenzial	131
4.2	Kompetenz	135
<b>5</b>	<b>MISST DIE POTENZIALANALYSE POTENZIALE UND/ ODER KOMPETENZEN?</b>	<b>140</b>
5.1	Theoretische Restriktionen	140
5.1.1	Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit	143
5.1.2	Willenshandlungen	147
5.1.3	Das Referenzproblem	148
5.1.4	Methodenkritik	152
5.1.4.1	Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien	153
5.1.4.2	Verhalten/ Messsubstanz	155
5.1.4.3	Aufträge/ Testaufgaben	156
5.1.4.4	Beobachter/ Bewerter	157

5.1.4.5	Auswertung/ Datenintegration	158
<b>5.2</b>	<b>Kritik der theoretischen Ansätze/ Quellen</b>	<b>159</b>
<b>5.3</b>	<b>Empirische Restriktionen</b>	<b>173</b>
5.3.1	Untersuchung der Ziele	173
5.3.2	Untersuchung der Methoden	174
5.3.2.1	Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien	174
5.3.2.2	Verhalten/ Messsubstanz	180
5.3.2.3	Aufträge/ Testaufgaben	183
5.3.2.4	Beobachter/ Bewerter	183
5.3.2.5	Auswertung/ Datenintegration	185
<b>6</b>	<b>FAZIT</b>	<b>188</b>
<b>6.1</b>	<b>Pädagogisches Verstehen statt Messen</b>	<b>189</b>
<b>6.2</b>	<b>Der pädagogische Placebo-Effekte</b>	<b>194</b>
	<b>LITERATUR</b>	<b>197</b>

## 1 Einleitung

Das Ministerium für Bildung und Frauen und das Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig-Holstein (im Folgenden: die Ministerien) versuchen im Rahmen einer gemeinsamen ´präventiven` Politik einen für Schüler<sup>1</sup> ´nahtlosen` Übergang von Schule in den Beruf sicherzustellen. Schüler, die gesellschaftliche Erwartungen – wie etwa das Erreichen eines guten Hauptschulabschlusses – nicht erfüllen oder deren Karrieren auf Grund von gesellschaftlichen, familiären oder physisch-psychischen Problemlagen benachteiligt sind, erfahren Misserfolge. Der eine oder andere Schüler leistet Widerstand und reagiert mit Schulmüdigkeit; Schulversäumnisse und Schulverweigerung<sup>2</sup> können folgen. Die ´konkrete` Maßnahme in Form eines Handlungskonzepts soll die Chancen der jungen Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt und deren ´Ausbildungs- und Berufsreife` bereits vor der Schulentlassung verbessern.<sup>3</sup>

„Die Schule bereitet die nachwachsende Generation auf das Leben und damit selbstverständlich auch [sic] die Arbeitswelt, also auf die Teilhabe am Arbeitsleben, vor. Die jungen Menschen müssen alle Chancen bekommen, ihre Möglichkeiten und Potenziale in Ausbildung und Beruf optimal einzusetzen mit dem Ziel, ihre Existenz im vor ihnen liegenden Erwachsenenleben mit eigenen Kräften zu sichern. Diese Vorbereitungsphase muss rechtzeitig vor Beendigung der Schulzeit beginnen. Besonders wichtig ist es, dass die jungen Menschen ihre Potenziale – aber auch ihre Schwächen – kennen und richtig einschätzen können. Dies bedarf einer vorherigen, fachlich und wissenschaftlich fundierten Analyse und einer kompetenten, individuellen Beratung der Jugendlichen. [Das] können nicht allein die Eltern im Rahmen ihrer erzieherischen Verantwortung leisten [...].“<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Wenn in dieser Forschungsarbeit von Schüler oder Schülern, Teilnehmer oder Teilnehmern et cetera gesprochen wird, so sind damit grammatische Formen weiblichen und männlichen Geschlechts gemeint.

<sup>2</sup> Die benannten Ministerien sprechen von Schulabsentismus. Dieser Terminus wird in dieser Arbeit nicht gebraucht, da er auf eine Pathologisierung anspielt.

<sup>3</sup> Vgl. Handlungskonzept Schule und Arbeitswelt, 2008 (i), PDF, S. 4.

<sup>4</sup> A. a. O., S. 4.

Diese kommentierende Einschätzung der Ministerien resultiert aus folgender Situation. In Schleswig-Holstein gibt es 2008 knapp 19.000 arbeitslose junge Menschen. Annähernd 4000 Schulabgänger sind ohne Hauptschulabschluss oder haben keinen Einstieg gefunden in Ausbildungsberufe oder weiterführende Schulen.

Diesem Zustand soll mit dem 'Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt' begegnet werden. Dafür investieren das Land Schleswig-Holstein, die Europäische Union und regionale Träger bis zum Jahr 2013 über 68 Millionen Euro. Die Bundesagentur für Arbeit beteiligt sich ebenfalls mit zusätzlichen Mitteln zur Verbesserung der Berufsorientierung. Das Handlungskonzept richtet sich an allgemeinbildende und berufsbildende Schulen. Es werden ab 2007 insgesamt über 100 Schulen in Schleswig-Holstein teilnehmen, davon 60 Hauptschulstandorte, 15 Förderzentren und 25 Berufliche Schulen mit Berufseingangsklassen.

Die Übergangsphase, der Übergang des Schülers aus der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung beginnt in Haupt- und Förderschulen in der achten Klasse mit Berufserkundungen, dem Absolvieren von Praktika und dem Schreiben von Bewerbungen. Das Handlungskonzept soll ein 'Übergangsmanagement' darstellen, durch Unterstützung der Schüler in der Übergangsphase.

Im Zuge einer Modernisierung und Optimierung von Berufswahlprozessen Jugendlicher sollen berufsrelevante *Potenziale* der Schüler festgestellt werden. Eigens für diese Zwecke dient eine Assessment- *Potenzialanalyse* (im Folgenden auch: *PA*), mit der versucht wird, die Schüler für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorzubereiten.<sup>5</sup>

Eine *PA* ist ursprünglich eine Form der Personalbeurteilung. Sie stellt den Zukunftsaspekt der qualifizierten Leistung in den Vordergrund. Das Objekt der qualifizierten Leistung ist das *Potenzial* oder das innere Vermögen; synonym werden beispielsweise verschiedene Wortwendungen in verschiedenen Berufszweigen verwendet, wie etwa: Latente oder potenzielle Qualifikation, Leistungs-, Eignungs- und Fähigkeits*potenzial*, Arbeits- und Leistungsvermögen. Da auf Grundlage von *Potenzialen* Leistung erbracht werden kann, ist der Untersuchungsgegenstand, die *PA*, wieder in Bezug zu setzen zur Leistungsbeurteilung (siehe Abschnitt 3.2.4: Messen in Assessments im Allgemeinen).

Im Rahmen dieses Assessments, das vom Regionalen Bildungsbüro in der Stadt Herford entwickelt wurde, werden Schüler drei Vormittage in vier verschiedenen Aufgabensituationen beobachtet und bewertet. Mit den Erfahrungen und den Ergebnissen dieser *PA* soll den Schülern in Vorbereitung auf eine zukünftige Berufstätigkeit im Berufswahlprozess geholfen werden.

---

<sup>5</sup> Vgl. Handlungskonzept *Schule und Arbeitswelt*, 2008 (ii).

### 1.1 Problemaufriss: Anspruch und Definition der Potenzialanalyse

Die Assessment-*Potenzialanalyse* 'Herforder Modell' als Untersuchungsgegenstand – die als Archetyp für andere Assessment-Verfahren dient – stellt einen Sonderfall im pädagogischen Selektionssystem dar.

In dieser *PA* werden Schüler über drei Vormittage in vier verschiedenen Aufgabensituationen beobachtet und bewertet. Die daraus resultierenden Rückmeldungen sollen den jungen Menschen Auskunft über ihre *Potenziale* und *Kompetenzen* geben und somit eine Unterstützung in der vorberuflichen Orientierung offerieren.

Dieser bestimmten Assessment-*Potenzialanalyse* gilt meine Aufmerksamkeit: Dem 'Herforder Modell'. Mein Interesse an dieser Assessment-*Potenzialanalyse* für Schüler im Berufswahlprozess und der daraus resultierenden Bestimmung des Wertes eines Assessments im Hinblick auf das Messen von Schüler-Qualitäten hat seinen Ausgangspunkt in meiner Mitarbeit als Assessor<sup>6</sup>, als einer, der Schüler zu messen beabsichtigte. Ich begann zu zweifeln. Zweifel<sup>7</sup> kann eine Voraussetzung sein, sich wissenschaftlich mit Phänomenen auseinander zu setzen, wie zum Beispiel mit dem Versuch der Assessoren, von äußerlich sichtbarem Verhalten<sup>8</sup> (im Folgenden auch: Performanz<sup>9</sup>) auf innere Schüler-Qualitäten zu schließen. Diese Übertragung, be-

---

<sup>6</sup> Assessor ist eine im *Potenzial-Assessment* eingeführte Bezeichnung für Beobachter, kein Anwärter einer Beamtenlaufbahn.

<sup>7</sup> 'Zweifel' ist hier nicht – wie bei DESCARTES (vgl. JASPERS, 1966, S. 16f.) – als ein Verfahren einer letzten Begründung gemeint. Ich verbinde Zweifel mit einem Entschluss – in Anlehnung an SCHLEIERMACHER: Der Weg zum Entschluss führt über den Zweifel, dem die Tat in Form dieser Dissertation folgt.

<sup>8</sup> Mit der Verwendung des Verhaltensbegriffs muss der Handlungsbegriff berücksichtigt werden. Dazu später mehr.

<sup>9</sup> *Performanz*: <lat.-engl.>: Gebrauch der Sprache, Realisierung von Ausdrücken in einer bestimmten Situation durch einen individuellen Sprecher. Mit der Verwendung des Performanzbegriffs ist mitzudenken: *Performance*: <engl.>. Im angelsächsischen Raum wird in den Personal- und Leistungsbeurteilungsverfahren von *Standards of Performance*: von Leistungsmaßstäben gesprochen. Vgl. LATTMANN, 1975, S. 85. Der ursprüngliche Performanzbegriff rekurriert auf John L. AUSTIN und bezieht sich auf das Zustandekommen von Sprechakten (Sprechakttheorie). Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 7, S. 253. Die Unterscheidung von *Kompetenz* und Performanz ist für viele Arten von Sprach- und Verhaltensforschung relevant geworden. In dieser Arbeit wird auch der Performanzbegriff verwendet, um zum einen zu vermeiden, Verhalten oder *Kompetenz* als eine innere Qualität, als Tatsache 'von vornherein' darzustellen, zum anderen, um den allgemeinen Gebrauch des Wortes in Ver-

trachtet man den Dimensions- oder Kriterien-Katalog der *PA*, erinnert an die Vermögenlehre der rationalen und empirischen Psychologie in Deutschland – zurückgehend auf Christian WOLFF (1679–1754) – zur Herleitung spezifischer innerer Qualitäten von Menschen.<sup>10</sup> Diese erklärende Psychologie führt eine kausale Explikation psychischer Phänomene mit sich, die das Seelenleben auf eine Anzahl von eindeutigen bestimmten Elementen zurückzuführen beabsichtigt. Ähnlich wie der Naturwissenschaftler will der erklärende Psychologe die seelischen Funktionen durch die Hypothese eines Zusammenwirkens von einfachen Bestandteilen durchschauen, jedoch sind solche Hypothesen nicht verbindlich verifizierbar. Gegen eine erklärende Wissenschaft führt DILTHEY die Idee einer verstehenden Wissenschaft ein, die von der Vielfalt des im *Erleben* gegebenen Lebenszusammenhanges die Art und Weise, wie der einzelne Menschen sein Dasein vorfindet, ihren wissenschaftstheoretischen Ausgang hat. Das Einzelne aus dem Ganzen und das Ganze aus dem Einzelnen begreifend ist die ‚verstehende‘ Wissenschaft, die Geisteswissenschaft bestrebt, das Seelenleben in seinem ursprünglichen Strukturzusammenhang zu verstehen. Die seelischen Phänomene sollen nicht erklärt beziehungsweise nicht auf psychische oder gar physiologische Urelemente zurückgeführt werden. Auf eine Psychologie der Vermögenlehre jener Tage zurückgehend, konnte

„die Erziehung [...] ihr Geschäft mit diesen Vermögen nur in die unbrauchbaren Formeln fassen: entwickle diese Kräfte, aber nicht einseitig, gebrauche sie, doch mißbrauche sie nicht.“<sup>11</sup>

Das Rückschließen von beobachtetem Verhalten auf *Potenziale*, auf innere Möglichkeits- oder Vermögenzustände von Schülern beschreibt die grundsätzliche Problematik des Untersuchungsgegenstandes. Die Assessment-*Potenzialanalyse* versucht dieses Problem ungesehen zu umgehen, sie stellt sich nicht dieser Schwierigkeit. Rückzieher dieser Art sind wenig überzeugend, sind Anhaltspunkte für eine unzureichend erfasste Problematik. Es ist indessen leichter, diesen Einwand zu missbilligen als zu widerlegen. Wenn die Assessment-Konstrukteure keine Probleme sehen, brauchen sie hierauf keine Problemlösung anzubieten. Die Akten ließen sich daraufhin schließen. Doch das Thema ist, ob der Sachstand diesen Rückzug erzwingt.

---

bindung mit Leistungsbeurteilungen in Erinnerung zu rufen.

<sup>10</sup> Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 2007, Bd. 7, S. 1604.

<sup>11</sup> DILTHEY, GS IX, 1961, S. 172.

Im Mittelpunkt der Schüler-*Potenzialanalyse* steht der Terminus *Potenzial*<sup>12</sup>. Im Handlungskonzept und im Konzept des Untersuchungsgegenstandes werden synonym die Termini Fähigkeit, *Kompetenz*, Kraft, *Potenzial* und Stärke benutzt. Vor allem die relevanten Fremdwörter: *Potenzial* und *Kompetenz* (und Benennungen wie 'stärkenorientiertes Instrument', '*Potenzialanalyse* und -ermittlung'<sup>13</sup> sowie '*Kompetenzprofilfeststellung*' et cetera) werden miteinander verschmolzen.

Die Verwendung der Wörter *Potenzial* und *Kompetenz* hat **Vorzüge** und **Nachteile** – betreffend das Schließen von beobachtetem Verhalten, von beobachtetem Ausdruck auf innere Qualitäten:

Die **Vorzüge** dieser beiden Fremdwörter ließen sich überprüfen, ob *Potenzial* und *Kompetenz* Sonderwörter für Sonderbedeutungen im Rahmen wissenschaftlicher Fachausdrücke sind oder ob sie vielmehr als ungenaue Milderungswörter eingesetzt werden. Möglicherweise nutzen sie als Weltwörter, um eine internationale Verständigung herbeizuführen – so auch die Bezeichnung 'High Potentials'. Die 'High Potentials' (bestimmte Bewerber) sollen nicht nur im Twen-Alter nach kurzer Ausbildungszeit ein Prädikatsexamen nachweisen können, sondern Berufspraxis haben, in mindestens einer Fremdsprache gewandt konferieren können, während ihrer Auslandsaufenthalte andere Kulturen intensiv kennen gelernt und 'soziale *Kompetenz*' sowie gesellschaftliches Engagement von Kindesbeinen an bewiesen haben.

Die Wörter *Potenzial* und *Kompetenz* zu verwenden, hat auch **Nachteile** – nicht allein in einer Verschwommenheit beider Fremdwörter. Die Bezeichnungen sind allgemeiner und unbestimmter Art. Nuancen werden nicht selten vermischt, die Wörter werden allgemein gebraucht; sie bedürfen jedoch eines scharfen Umrisses, sie müssen **anforderungsspezifisch** anschaulich sein, hinsichtlich spezieller beruflicher Anforderungen. Eine genaue begriffliche Explikation muss stattfinden.

Es mag verlockend sein, auf solche Wörter nicht verzichten zu wollen, es ist bequem zu sagen: Er 'hat' *Potenzial* oder: Sie 'ist' *kompetent*. Die Funktionalität bestünde darin, in einem gewohnten Gebrauch dieser fertigen Formeln das eigene Denken und Verstehen hintenan zu stellen. Die Versuchung ist groß, in eingelaufenen Denkbahnen alltagsprachlicher *Potenzial-* und *Kompetenz-*Formeln das Besondere eines Schülers

---

<sup>12</sup> Hergeleitet aus dem Lateinischen (*potentialis*, *potentia*: Macht, Kraft, Leistung) wird ursprünglich von *Potentia* gesprochen, die neue Rechtschreibung bevorzugt *Potenzial*. Es wird in dieser Arbeit die Schreibweise *Potenzial* verwendet. Eine Explikation folgt später.

<sup>13</sup> Im Assessment-Konzept (Untersuchungsgegenstand) werden zur Bezeichnung einer *Potenzialmessung* die Begriffe *Potenzialanalyse* und *Potenzialermittlung* synonym verwendet.

nicht mehr zu beobachten. Die Empfindung für die Eigenart, das Nachdenken und Nacherleben von Einzigartigkeit wird abkömmlich.

Im Wirrwarr nebelhafter Wörter und durch mechanisierte Beobachtung wird Eigenleben nicht erfasst. Mit *Potenzial*termini und *Kompetenz*vokabeln wird die Welt oberflächlich und ungenügend geordnet. Der Beobachter beobachtet nur noch nach einem festen Schema, die Eigenart der Einzelheit wird nicht bemerkt. Die beobachtete Welt wird in eine bequeme und gleich bleibende Wert- und Wortkategorie geordnet.

Das Ministerium für Bildung und Frauen und das Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig-Holstein definieren *Potenzialanalyse* in Anlehnung an das Bildungsbüro Kreis Herford. Das für diese Untersuchung interessierende Ziel der *PA* ist mit sechs Definitions-Varianten gegeben:

1. „Assessmentverfahren als stärkenorientiertes Instrument der Potenzialermittlung.“<sup>14</sup>
2. „Der Einsatz des Assessmentverfahrens soll als eine Form der Berufsorientierung das Potenzial der Arbeitssuchenden anhand von praktischen Simulationen erfassen [...]“<sup>15</sup>
3. „[...] Beurteilung des Potenzials anderer [...]“<sup>16</sup>
4. „Im Assessmentverfahren als Instrument der Potenzialanalyse geht es um die Ermittlung und Dokumentation individueller Stärken und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler.“<sup>17</sup>
5. „Mit der Kompetenzprofilanalyse [...] sollen überfachliche Kompetenzen von Schüler/innen ermittelt und dokumentiert werden.“<sup>18</sup>
6. „Ein Kernpunkt des Potenzialassessments [...] ist der Ansatz der humanistischen Psychologie und die damit verbundene Grundhaltung, von individuellen Stärken und Fähigkeiten bei jedem Menschen auszu-

---

<sup>14</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 1.

<sup>15</sup> Vgl. a. a. O., S. 11.

<sup>16</sup> Vgl. a. a. O., S. 13.

<sup>17</sup> A. a. O., S. 37.

<sup>18</sup> Regionales Bildungsbüro, Kreis Herford, 2008.

gehen. Diese Potenziale lassen sich am besten in Situationen beobachten [...].<sup>19</sup>

Die Bezeichnungen **Potenzialanalyse** und **Kompetenzprofilanalyse** werden von den Ministerien synonym verwendet. Werden Wörter wie *Potenzial* und *Kompetenz* von Assessment-Konstrukteuren in Anspruch genommen, entsteht der Eindruck von Widersprüchlichkeiten – im Blick auf die Funktion des Assessments.

Die Ministerien verfolgen mit dem *Potenzialanalyseverfahren* weitere Ziele. In dieser Untersuchung gilt allein das Messen von Schüler-*Potenzialen* als das Ziel der PA.

Eine 'Übernahme' des *Potenzial*begriffs aus der Physik oder aus der Stochastik, aus den Naturwissenschaften im Allgemeinen ist zu vermeiden. Das *Potenzial* – *potentia*: Macht, Kraft, Leistung – ist in der Physik die Fähigkeit eines Kraftfeldes, eine Arbeit zu verrichten: Eine Wirkung auf Massen oder Ladungen wird beschrieben. Auf der Grundlage eines Kraftfeldes und des daraus folgenden *Potenzialfeldes* findet eine Berechnung potenzieller Energien statt. In den Naturwissenschaften wird *Potenzial* somit anders gehandhabt als in den Geisteswissenschaften. Eine Übertragung der empirischen Zugänglichkeit zur *Potenzialität* – im Sinne der Naturwissenschaften – auf die Geisteswissenschaften ist nicht zulässig:

Das „[...] in der Zeit verlaufende oder im Nebeneinander örtlich unterschiedene Leben ist nur kategorial nach dem Verhältnis des Ganzen zu seinen Teilen gegliedert. [...] Naturwissenschaftlich angesehen ist jede Gestalt ein gleichgültiges Resultat bewegter Massen. [...] Das Leben dagegen hat in jeder Gestalt eine innere Beziehung als Teil zum Ganzen [...]. Diese Zugehörigkeit erscheint in ganz verschiedenen Lebensbezügen und in jedem derselben anders.“<sup>20</sup>

## 1.2 Ziel dieser Arbeit: Untersuchungsleitende Fragestellung

Diese Forschungsarbeit stellt den Anspruch, eine Assessment-*Potenzialanalyse* begründet zu kritisieren. Diese Kritik ist kein abstraktes, realitätsfremdes Kritisieren, sondern eine lebensweltlich orientierte, lebensphilosophisch begründete Begutachtung. Praktikable *Potenzialanalysen* werden in der Arbeits- und Berufswelt erwünscht, doch

---

<sup>19</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 17.

<sup>20</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 243f.

im Schwelgen eines solchen Wunsches werden wesentliche Determinanten ignoriert – aus Sicht der Wissenschaftstheorie, die dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt.

Die Assessment-Konstrukteure und die Assessoren mögen ihr – messmethodisch bestimmtes – Handeln als erzieherische Absicht auslegen; diese Forschungsarbeit betrachtet das kritisch. Es ist nicht informativ, wie oft der betreffende Schüler im Assessment dieses sagt oder jenes tut. Es mutet irritierend an, wenn die Schüler gemessen werden in der Hoffnung, sie würden dadurch 'besser'.<sup>21</sup>

Aus Sicht dieser Forschungsarbeit werden Handlungen von Beteiligten und außen Stehenden durch Verstehensprozesse zugerechnet. Handlungen werden erst durch *Erleben* und *Ausdruck* verstehbar. Pädagogische Sachverhalte haben keinen substanziellen Charakter, sie sind nicht 'an sich' vorhanden; sie resultieren aus Vorstellungen, Interessen und Zielsetzungen. Aus einer Perspektive der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird nicht – wie im Naturerkennen – mit einem eindeutig Bestimmbaren operiert.<sup>22</sup> Nur aus Sinnexplikationen und -implikationen heraus werden pädagogische Sachverhalte, Erziehungswirklichkeiten<sup>23</sup> konstituiert.<sup>24</sup>

Die Pädagogik als Wissenschaft setzt an bei einem aktuellen Problem der Erziehungspraxis: dem Bedenken, dass sich eine pädagogische Maßnahme – die *Assessment-Potenzialanalyse* – als wirksam erweist, und Kontroversen, die sich in der Praxis zeigen, wie beispielshalber Kritiken an Assessment-Messverfahren (siehe Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment).

Die hier ausgeführte Abhandlung installiert eine Theorie *der* pädagogischen Praxis und eine Theorie *für* die pädagogische Praxis – allerdings nicht normativ und handlungsanweisend, sondern als Klärung der Situation der Schüler, der Assessoren und Assessment-Konstrukteure in der pädagogischen Praxis und als Votum. Auch die in diesem Rahmen gemachten Aussagen resultieren immer aus einem Aneignungsvollzug des Verstehenden und indizieren mögliches Verstehen.

Diese Untersuchung einer *Assessment-Potenzialanalyse* im pädagogischen Kontext bedingt die gegenwärtige und historische Betrachtung des kulturellen und sozialen Zu-

---

<sup>21</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 8, S. 20.

<sup>22</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 79ff.

<sup>23</sup> Die Erziehungswirklichkeit findet 'in Sprache' im Denken statt; dieses Obligat kann nicht empirisch bedingt sein, da es nicht von einem Essenzenkosmos vorgegeben ist. Die *Erziehungswirklichkeit* ist in *Lebenswelt* allem Objektivismus entgegengesetzt.

<sup>24</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 127.

sammenhangs, in dem Schüler im Berufswahlprozess stehen, sowie die Anschauung des Assessments im übergreifenden Zusammenhang, in welchen Verhältnissen es entstand und inwiefern es in den Berufswahlprozess gegenwärtig eingebunden ist.

Den Assessment-Konstrukteuren und -Assessoren wird eine Perspektive über ihre Situation angeboten. Die Theoretiker und Praktiker durchschauen dadurch erforderliche Voraussetzungen, erkennen Grenzen ihrer Tätigkeiten und können reflektiert über ihr Handeln entscheiden, denn:

Mit behavioristischen Analysen sind Assessment-Konstrukteure und Assessoren bemüht, das Problem des Schließens von beobachtetem Verhalten auf *Potenziale* zu kontrollieren; Ergebnisse werden auf den Alltag übertragen.

Das Erfordernis, die *Assessment-Potenzialanalyse* – basierend auf mannigfaltigen Konzepten und Strategien – zu überdenken, wird in dieser Forschungsarbeit aufgezeigt; mit anderen Worten: 'Unverständliches' (das Messen von Schüler-*Potenzialen*) und unverständlich Gewordenes (Vokabel wie *Potenzial* und *Kompetenz*) müssen wieder verständlich gemacht werden.<sup>25</sup>

*Potenzialanalysen* sind in Verbundenheit von Praxis und Theorie mit zunehmender Brisanz behaftet. Das Fremdwort Praxis bedeutet in der deutschen Sprache *Ausübung*, will sagen: Es muss genau geprüft werden, was ausgeübt und wie ausgeübt wird und vor allem(!), worauf oder auf welcher Sicht/ *Theoría* das Konzept als Grundlage (siehe Abschnitt 5.2: Kritik der theoretischen Ansätze/ Quellen) für die *Ausübung/ Praxis* basiert. Die sich verbreitenden Assessments stoßen nicht überall auf Begeisterung, insbesondere selten bei Wissenschaftlern, weil diesen klar ist, dass entsprechende Messungen nicht valide durchzuführen sind (siehe Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment).

Des Weiteren macht diese Arbeit auf einen Trugschluss aufmerksam:

Das Schließen von beobachtetem Verhalten auf innere Qualitäten respektive Schüler-*Potenziale*. Jeder Versuch, 'menschliche' *Potenziale* zu messen, unterliegt dem fundamentalen Einwand: Es gibt keine Empirie des Möglichen.

In dieser Arbeit wird die Unterstellung herausgearbeitet, dass es für Schüler im Berufswahlprozess hilfreich ist, in ihren verschiedensten Situationen verstanden zu werden. Die individuellen Begebenheiten und Probleme lassen sich jedoch nicht mit allgemein-

---

<sup>25</sup> Begriffe müssen historisch hergeleitet und in einen Zusammenhang gebracht werden: Woher kommen die Begriffe? Wie sind sie eingeführt? Wie sind die Modifikationen? Die Begriffe, die im Assessment-Konzept benutzt werden, gibt es schon. Auch die Assessment-Konstrukteure können sich nicht von den Wissenschaften abkoppeln; das gebietet die wissenschaftliche Limitationalität.

allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten oder kriterien-katalogisierten Bedingungen immer in gleicher Weise, in Anwendung einer messmethodischen Maßnahme erklären. Dieser trivialen Vorgehensweise und dem Übertragen eines vorschnellen Wissens um beobachtetes Verhalten und Handeln des Schülers auf seine Möglichkeiten steht als Kontrapunkt gegenüber: Verstehen von Erleben und Ausdruck.

Auf folgende Fragen soll diese Forschungsarbeit eine Antwort sein:

- In welchem Zusammenhang ist die *Assessment-Potenzialanalyse* zu beobachten?
- Welche Bedeutungen haben die Termini: *Potenzial* und *Kompetenz*?
- Misst die *Potenzialanalyse* *Potenziale* und/ oder *Kompetenzen*?
- Was misst die *Assessment-Potenzialanalyse*?

### 1.3 Forschungsmethode

Als Forschungsmethode dieser Arbeit wird das hermeneutische Verfahren als Methode des Verstehens gewählt, als Bedingung der Möglichkeit von Interpretation und überprüfbarer Auswertung überlieferter Dokumente und pädagogischer Prozesse. Diese wissenschaftliche Methode resultiert aus der auf DILTHEY begründeten Wissenschaftstheorie.

Erziehungsgegebenheiten – wie beispielsweise der Untersuchungsgegenstand – müssen in Sinndimensionen gesehen werden und auf größere Sinnzusammenhänge zurückgeführt werden, um eine überprüfbare Erkenntnis der Erziehungswirklichkeit zu entwickeln. Theoretiker und Praktiker, Assessment-Konstrukteure und Assessoren können dadurch den ´elementaren` Verstehensakt in einen ´höheren` überführen; eine Reflexion auf größere Sinnzusammenhänge ist optierbar.

Der Verstehensakt, der dieser Forschungsarbeit zugrunde liegt, steht zunächst in einer ähnlichen Situation wie der Verstehensakt des pädagogischen Praktikers: Es lässt sich in einer Erziehungswirklichkeit nicht voraussetzungslos theoretisieren oder praktizieren, die etwa durch Meinungen, Wertungen, Forderungen, Aussagenszusammenhänge und pädagogische Hintergründe bestimmt ist.

Mit bestimmten Auffassungen wird ein pädagogischer Sachverhalt in Form einer *Assessment-Potenzialanalyse* ministerial vertreten – aus einem Interesse heraus und mit mindestens einer Zielsetzung. Diesem Sachverhalt wird also Sinn und Bedeutung zugesprochen, aus denen Urteile resultieren.

Im hiesigen Fall liegen die Auffassungen des pädagogischen Programms in schriftlicher Form eines Assessment-Konzepts – mit bestimmten pädagogischen Hintergründen – und in Form von Messmethoden und exemplarischen Messergebnissen der Assessment-*Potenzialanalyse* vor.<sup>26</sup> Die Ministerien beanspruchen mit dem Assessment wissenschaftlich überprüfte und überprüfbare Aussagen.

Mit der Hermeneutik als Methode wird ein Zugang zum Untersuchungsgegenstand geschaffen. Die Assessment-*Potenzialanalyse* als ‚auszulegender Text‘ wird entsprechend den Regeln des hermeneutischen Vorgehens nach KLAFKI gedeutet.<sup>27</sup> Dem ersten, allgemeinen methodologischen Satz von KLAFKI folgend, werden die Fragestellungen dieser Arbeit mit einer sachlichen Exposition des Untersuchungsgegenstandes verknüpft und überprüft.<sup>28</sup>

Die hieraus resultierenden Aspekte werden in ihren radikalen<sup>29</sup> Betrachtungsweisen dargestellt.<sup>30</sup> Interpretationen, Vorurteile werden erkennbar gemacht und die Perspektiven lassen sich durch ihre Polarität hindurch fortentwickeln.

Dieses Vorgehen ist insofern produktiv, dass das, was *ist*, zu verstehen versucht wird.<sup>31</sup>

Der denkende, wollende, fühlende und handelnde: der *ganze Schüler* ist zu sehen in der Komplexität seines Kontextes, seines Berufswahlprozesses. Nur vom *Erleben* aus kann die Welt als Wirkungszusammenhang verstanden werden.

---

<sup>26</sup> Das Assessment-Konzept und das *Potenzialanalyseverfahren* als Untersuchungsgegenstand: Grundlage dieser Untersuchung sind zum einen das entsprechende Gesamtkonzept als Printdruck und CD-R und zum anderen die verschiedenen Konzeptinhalte in Form einer Internet-Homepage. Außerdem dienten als Informationsquellen die vom Verfasser dieser Forschungsarbeit selbst durchlaufene Fortbildung zum Assessor und Trainer des hier vorgestellten Messverfahrens sowie die Tätigkeit als Assessor. Regelmäßige Kontakte und Absprachen mit der Leitung des Assessments in den angeführten Ministerien waren unterstützend.

<sup>27</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 126ff.

<sup>28</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 137f.

<sup>29</sup> Lat.: *radix*: Die Wurzel. Auf die Wurzel zurückgreifend, zur Quelle zurückgehend.

<sup>30</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 142f.

<sup>31</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 205ff.

Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, die von einem pädagogischen Bezug des Erziehers zum Zögling ausgeht, betrachtet Erziehung als eine unersetzbare Leistung zur Ordnung des Generationsproblems. Das leistet nur eine Wissenschaft der Pädagogik auf Grundlage des Paradigmas der Geisteswissenschaften. Andere theoretische Vorbilder entbehren dieses Bezugs, seien es:<sup>32</sup>

- der Neopositivismus, der Empirismus und die analytische Wissenschaftstheorie;
- die normative Pädagogik;
- die marxistische, neomarxistische und kritische Erziehungswissenschaft
- oder konstruktivistische Wissenschaftstheorien wie zum Beispiel
  - der mathematische Konstruktivismus (N. Wiener u.a.),
  - der methodische Konstruktivismus (W. Kamlah und P. Lorenzen),
  - der operative Konstruktivismus (Systemtheorie nach N. Luhmann und P. Fuchs),
  - der radikale Konstruktivismus (E. v. Glasersfeld u.a.).

Eine Alternative und Optimierung dieser Forschungsarbeit ist die Methode des Verstehens.<sup>33</sup> Aus dem zunächst in der Alltagssprache bekannten Wendung *Verstehen* arbeitete DILTHEY – Verstehen als elementares und als menschliches Grundverhältnis betrachtend – eine wissenschaftstheoretisch basierte Technik aus: die *Hermeneutik*.

Ein auf Messmethoden basiertes Erklären reicht aus, um 'tote' und ersetzbare Gegenstände im Labor reliabel und valide zu untersuchen; dieses Erklären reicht nicht aus, um Phänomene der Erziehungswirklichkeit – die Veränderungen in sich tragen – zu handhaben, Probleme von (benachteiligten) Schülern zu lösen. Dieses Vorgehen ist zum einen nicht experimentell wiederholbar, zum anderen lassen sich Ergebnisse somit nicht als allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten oder Direktiven deklarieren, da es um Entwicklungs- oder Veränderungsprozesse geht. Phänomene des Lebens, die Lebensäußerungen der Schüler tragen ihren jeweiligen Sinn in sich.

---

<sup>32</sup> Vgl. LASSAHN, 1995, S. 23ff.

<sup>33</sup> Oft und selten wird darauf verwiesen, dass die Methode des Verstehens nicht allein eine Domäne der Geisteswissenschaften sei, sondern auch von der Systemtheorie (welcher?) und vom Methodischen Konstruktivismus (vgl. KROPE, 1997, S. 187ff) reklamiert wird. DILTHEY hat darauf verwiesen, dass das Verstehen nicht nur ein spezifisches Verfahren der Geisteswissenschaften ist, sondern eine Grundausstattung der geschichtlichen Existenz des Menschen.

Es entsteht das Problem, Veränderbares erkennen zu können. Ein jeweiliger Sinn kann nur in einem *verstehenden Nachvollzug* gedeutet – nicht gemessen werden.

Die Forschungsarbeit enthält zwischen Einleitung und Fazit vier Hauptkapitel:

Eine **wissenschaftstheoretische Argumentation** wird im zweiten Kapitel dargelegt, da es das Theorem dieser Untersuchung erforderlich macht: Grenzen der Messbarkeit – in Bezug auf das Messen von Schüler-*Potenzialen*. Es wird ein Kalkül aufgebaut, das die Voraussetzungen der Antworten auf die untersuchungsleitenden Fragen dieser Arbeit zu Grunde legt, um weitere theoretische Restriktionen anzuschließen.

Der Zusammenhang „[...] ist das Leben, das vor allem Erkennen da ist. Lebendigkeit, Geschichtlichkeit, Freiheit, Entwicklung sind seine Merkmale. Analysieren wir diesen seelischen Zusammenhang, so treffen wir da nirgend auf ein Dingliches oder Substantiales, wir können nirgend aus Elementen zusammensetzen, es gibt da keine isolierten Elemente, diese sind überall untrennbar von den Funktionen. Die Funktionen aber kommen uns in der Regel nicht zum Bewußtsein. Unterschiede, Grade, Sonderungen sind eben da, ohne dass wir ein Bewußtsein von den Vorgängen hätten, durch welche sie festgestellt werden. Das eben hat dem erkenntnistheoretischen Problem des a priori seine Schwierigkeit so erhöht. Wir können nicht in Kausalgleichungen, welche erfahrungsgemäß begründet wären, voranschreiten; der Ursachenbegriff, den die innere Wahrnehmung wirklich findet, kehrt nicht einfach in dem Effekt wieder.“<sup>34</sup>

Im dritten Kapitel: **In welchem Zusammenhang ist die Assessment-Potenzialanalyse zu beobachten?** werden der *Berufswahlprozess* von Schülern und damit verbundene Termini wie *Leistung, Arbeit, Beruf, Bildung und Allgemein-/ Berufsbildung*<sup>35</sup> sowie *Assessments im Allgemeinen* in den jeweiligen Bedeutungs-

---

<sup>34</sup> DILTHEY, GS V, 1968, S. 196.

<sup>35</sup> *Bildung* und *Leistung* sind zu taxieren, da zum einen *Kompetenzmodelle* zur ‘Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen` und zum anderen *Kompetenzen* als ‘erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen` gehandelt werden. Vgl. KLIEME, 2007, S. 14ff.

kontexten expliziert – wie immer, wenn zentrale Benennungen im Alltag zu viel leisten müssen und unklar sind, um von ihrer Bedeutung her die Frage nach der Messbarkeit von *Schüler-Potenzialen* umfassend betrachten zu können, um dann die anschließende Darstellung des *Untersuchungsgegenstands* im Kontext nachvollziehen zu können.

- 3.1 Berufswahlprozess

Für viele Menschen – oder gar für alle – ist der Beruf von entscheidender Bedeutung, da er mehr oder weniger lebensbestimmend ist. Beziehungen eines Menschen außerhalb der Berufstätigkeit können durch den Beruf beeinflusst werden.

Der Übergang der Schüler von der Schule in den Beruf stellt den zu behandelnden Kontext dar. Aktuelle Aspekte der Berufswahlforschung werden aufgezeigt. Berufsorientierung, die der Berufsentscheidung idealiter voran geht, besteht neben psychischen und sozialen Einflussfaktoren unter anderem aus Entwicklungsszenarien und Entwürfen. Entscheidungen sind mit Risiken behaftet. Außerdem werden Entscheidungen nicht ohne Einfluss anderer Faktoren getroffen.<sup>36</sup> Es bietet sich an, von einer vorberuflichen Orientierung zu sprechen, da hier die Berufsorientierung vor der ersten Berufswahl gemeint ist. Nach einer ersten Berufswahl lässt sich von einer weiteren Berufsorientierung in Form einer lebenslangen Entwicklung reden. Wird unter dem Aspekt der individuellen Entwicklung die Berufswahl als ein Entscheidungsprozess betrachtet, stellt sich die Frage, ob dieser Prozess 'erfolgreich' endet und worin dieser mündet.

- 3.2 Assessments im Allgemeinen

Mit formalisierten Analysen werden in Assessments (methodisches Personalauswahlverfahren) spezifische Ausschnitte von Verhaltensbeobachtungen gemessen. Die Assessments sind verwoben mit mannigfaltigen Gegebenheiten. Die in Assessments vertretenen Auffassungen, Argumentationen, Thesen und Zwecke werden entscheidend durch kulturelle, ökonomische, politische, soziale und wissenschaftliche Bedingungen bestimmt. Daher muss diese Untersuchung ideologiekritische Standpunkte darstellen.<sup>37</sup> Dies gilt ebenso für die Aufnahme, Umdeutung und Ablehnung des Assessments oder für Nachfolge- und Gegenargumentationen. Assessments enthalten ein Werturteil, in Verbindung mit Bezugsnormen.

---

<sup>36</sup> Vgl. WILDAVSKY, 1979, S. 32ff.

<sup>37</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 150f.

Nach Durchsicht einschlägiger Literatur zur Assessment-Thematik<sup>38</sup> erscheinen wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit Assessment-*Potenzial*analysen in unterschiedlicher Manier kritisch positioniert. Die Problematik, die das Messen von personalen Qualitäten mit sich bringt, wird aufgezeigt.

- 3.3 Der Untersuchungsgegenstand: die Assessment-*Potenzial*analyse.

Assessments in Form von *Potenzial*analysen sind gemeinhin in personalwirtschaftliche und berufspraktische Erwartungsnormen eingefasst. Es ist daher informativ, auf welchen Quellen, auf welchen pädagogischen Ansatz das Konzept der PA beruht, welche Absichten verfolgt werden, worauf das Konzept seine Aussagen über die Absichten stützt. Die Inhalte des Assessments als Untersuchungsgegenstand werden herausgearbeitet.<sup>39</sup> Die Ausgangsbedingungen und Veränderungen des Untersuchungsobjekts werden beschrieben. Prozeduren des Verfahrens werden strukturiert dargestellt. Ein Beobachtungsleitfaden/ Fragenkontinuum ist in diesem Kapitel integriert, um ein systematisches und strukturiertes Exzerpt des Untersuchungsgegenstands darzulegen. Die untersuchungsleitenden Fragen sind alphabetisch von I bis XV geordnet. Um die Konstruktion und Anwendung der PA genau zu taxieren, werden die von SCHULER<sup>40</sup> vorgeschlagene Fragengliederung zum Vorbild genommen und eine modifizierte Form initiiert.

Im vierten Kapitel: **Welche Bedeutungen haben die Termini: *Potenzial* und *Kompetenz*?** werden unter den Überschriften:

- 4.1 *Potenzial*
- 4.2 *Kompetenz*

eben diese Bezeichnungen exemplifiziert. Sollen Kennzeichen wie *Potenzial* und *Kompetenz* personalwirtschaftlich 'empiriefähig' gemacht werden, bedarf es, die Dikta zu exemplifizieren, die das Verwenden der Fremdwörter mit sich bringt.

---

<sup>38</sup> Um einige Autoren zu nennen: KOMPA, LIEVENS, SCHULER et al..

<sup>39</sup> Vgl. KLAFKI, 1971, S. 146f.

<sup>40</sup> Vgl. SCHULER, 1987, S. 19ff.

Das fünfte Kapitel: **Misst die Potenzialanalyse Potenziale oder Kompetenzen?** nimmt Bezug auf die Messbarkeit von *Potenzialen* – in Abgrenzung zum *Kompetenz*-term. Im Assessment-Konzept als Grundlage der PA wird unter anderem beteuert<sup>41</sup>:

- *Potenziale* zu analysieren, zu beobachten, zu beurteilen, zu erkennen, zu ermitteln;
- *Kompetenzen* festzustellen, herauszuarbeiten, zu beobachten, zu diagnostizieren, zu entwickeln, zu erklären, zu fördern, zu verbessern.

Unter diesen zwei Termini verbergen sich diverse Bedeutungen.

Anzumerken ist, ob überhaupt von einem Begriff *Potenzial* gesprochen werden kann, sofern er nicht hinsichtlich erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen definiert ist, will heißen: Eine vorausgesetzte Wortbedeutung wird von den zu Messenden akzeptiert. Findet die Definition Zustimmung, so ist der Begriff anzuerkennen. Doch die Auseinandersetzungen mit dem Verwenden der Bezeichnungen *Potenzial* und *Kompetenz* zeigen: Das ist nicht der Fall, da (1) diese Wörter unterschiedlichen Eingang in den Sprachgebrauch finden und somit (2) unterschiedlich und nicht einheitlich verpflichtend fungieren, da (3) Regelverstöße in der Verwendung der Wörter *Potenzial* und *Kompetenz* nicht festgestellt werden können, eben weil es keine Regel gibt und folglich (4) diese Verstöße nicht korrigiert werden können.

- 5.1 Theoretische Restriktionen

Der Versuch des Messens von *Potenzialen* verlangt ein Interesse für die theoretischen Restriktionen, die mit dem Versuch des Messens von *Potenzialen* verbunden sind.

- 5.1.1 Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit

DILTHEY benutzt den Begriff *Kraft*, abgekoppelt von der Physik, als Bestandteil von *Erlebnis* (siehe Abschnitt 2.1: *Erleben, Ausdruck und Verstehen*). Auf der Grundlage des Kraft- und Möglichkeitsbegriffs in Verbindung mit dem *Potenzial*term, wird die **Grenze der Messbarkeit** menschlicher *Potenziale* – als dem Menschen immanenter Möglichkeiten und Vermögen – dargelegt. Die Begriffe Möglichkeiten und Vermögen

---

<sup>41</sup> Im Assessment-Konzept werden die Behauptungen kommunikativ verstärkt. Bekanntlich ist es eine alte Kommunikationstechnik für unbeweisbare oder schwer beweisbare Behauptungen, die Behauptung kommunikativ zu verstärken. Je mehr Verstärker hinzugesetzt werden, um so mehr sind Zweifel angebracht.

finde in berufspraktischen Kontexten in diversen Wortwendungen Verwendung als da beispielshalber sind: 'Entwicklungsmöglichkeiten', 'Arbeitsvermögen'.

○ 5.1.2 Willenshandlungen

Diese Forschungsarbeit kritisiert den Untersuchungsgegenstand immanenten Denkdiktus: eine Metaphysik der Substanzen, ein Diktus, der auf materiale Präsenz zielt. An die Stelle *des* Messens von 'substanziellen' Schüler-*Potenzialen* und Kompetenzen wird aus der Theorieform dieser Arbeit auf das Evolvieren des Prozesscharakters der Realität abgestellt. Die Fokussierung eines Vorrangs des Wollens und der Entwicklungsprozesse der Schüler vor dem beobachtetem Schülerverhalten (Messsubstanz) ermöglicht Auslegungsprozesse der Erziehungswirklichkeit und der Lebenswelt des Schülers.

○ 5.1.3 Das Referenzproblem

Die Problematik der Korrelation von Bewertung und Bewertetem wird aufgespannt: Eine Bewertung oder ein Urteil ist nicht direkt den einzelnen äußeren Gegenständen gegenüberzustellen, um es mit diesen als für sich gegebenen 'objektiven' Dingen zu vergleichen. Wird einem Gegenstand ein objektiver Wert zugeschrieben, so sagt das nur: In Relation zu ihm sind verschiedene Werte erlebbar. Aus einer klassisch-empirischen Perspektive wird davon ausgegangen, ein Begriff müsse empirisch überzeugen. Aus hermeneutischer Perspektive ist wiederum diese Konkretisierung zu hinterfragen. Es ist zu bezweifeln, ob ein Begriff, den man bildet, deswegen, weil man ihn bildet, bereits ein Objekt bezeichnet, das 'tatsächlich' vorliegt. Worte können helfen, Erklärungen zu beschreiben und zu sortieren, ihrerseits die Erklärungen aber nicht bereits sind.

Insofern ist eine im Assessment-Center verfasste Aussage ein Erklärungsprinzip 'in Sprache' und nicht die Erklärung von Dingen, die sie vorgeben (zu messen). Somit muss beachtet werden, aus Begriffen keine Fakten abzuleiten. Da die Sprache in Verbindung mit jeder Erkenntnis steht, ist *das* Verstehen ein zirkuläres<sup>42</sup> *Procedere*: *Der Mensch ist*<sup>43</sup> – aus der Perspektive der philosophischen Hermeneutik – immer 'in

---

<sup>42</sup> Diese Zirkularität ist nicht nur das theoretische Fundament dieser geisteswissenschaftlichen Forschungsarbeit, sondern auch ethische Grundlage als Reflexion.

<sup>43</sup> Sofern sich über *den* Menschen – platziert zwischen Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit (vgl. KAMPER, 1994, S. 7ff; HERRMANN, 1994, S. 132ff) – denken und sprechen lässt, kann dies immer nur aus einer *Theoria* heraus geschehen, also observational, besser: als zeitlich konditionierte Abstraktion. „Immer aber hat die pädagogische Arbeit irgendwie auch an der

Sprache`, nicht nur in einem `Miteinander sprechen`, auch im Denken.<sup>44</sup> Es kann von einer Relativität der Sprache ausgegangen werden, die ermöglicht, von Wahrheit zu sprechen, an Substantielles zu glauben, das der Mensch in sich trägt, wie zum Beispiel *Potenziale*. Dieses `wirklich Substantielle` ist allerdings nicht ermittelbar, da Wahrheiten sprachlich vermittelt werden und somit relativ sind.

Der hermeneutische Zirkel `produziert` kein Letztgenanntes. Auslegung bewegt sich im Verstandenen und schöpft sich aus dem Verstandenen. Die jeweilige Sache ist sprachlich verfasst. Diese dialektische Spannung ist spekulativ zu denken, es findet keine Abbildung von etwas Gegebenen statt, Sinn konstituiert sich in einem `Zur-Sprache-Kommen`.<sup>45</sup>

#### o 5.1.4 Methodenkritik

Es werden eine theoretische Bestandsaufnahme und Kritik der Methoden des Untersuchungsgegenstands und eine ideologiekritische Perspektive des Selektionsprozesses *des Assessments* formuliert.

- Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien
- Verhalten<sup>46</sup>/ Messsubstanz
- Aufträge/ Testaufgaben

---

Auseinandersetzung um die prinzipielle Selbsterforschung des Menschen mit teil, und stets trägt die [philosophische] Anthropologie [als Grundwissenschaft der Pädagogik, nicht als Zielwissenschaft] auch wesentliche Kriterien und Ansätze zum Pädagogischen hin in sich.“ REBLE, 1995 (b), S. 242.

<sup>44</sup> GADAMER geht hier auf die von AUGUSTINUS verwendeten griechischen Begriffe des äußeren und inneren Logos (*logos prophorikos* und *logos endiathetos*) zurück, wobei noch das Denken der sprachlichen Veräußerung vorangeht. AUGUSTINUS` (christliches) Interesse richtet sich auf *logos prophorikos*, um diesen äußeren Logos aus der sekundären Platzierung in eine primäre hervorzuheben. Daraus hat GADAMER die Wesensgleichheit von Sprache und Denken entwickelt: Diese Unterscheidung bildet eine Einheit – keine Hierarchie, keine Nachfolge der Sprache ans Denken: *ad exta*. Die `Wesensgleichheit` von Sprache und Denken lässt sich als `ko-evolutiv entwickelt` beschreiben oder als ein `Eins-Zwei-Problem` (Zweiheit als Einheit) assoziieren in Anlehnung an *unio mystica*.

<sup>45</sup> Konnexionen werden sichtbar sowohl im Wort Dialog (*dialégesthai*: sich unterhalten; *dialogein*: einander zuschreiben) als auch aus der griechischen Wortwurzel *δίᾱ* (*día*) ([hin-]durch) und *λόγος* (*logos*) (Bedeutung, Sinn, Wort). *Dia-logos*.

<sup>46</sup> Genauer und im Folgenden mitzudenken: Verhalten nicht als `Reinform` sondern als beobachtetes Verhalten.

- Beobachter/ Bewerter
- Auswertung/ Datenintegration

Diese Reihenfolge wird gewählt, weil a) die Bewertungskriterien das tragende Fundament der PA darstellen. Mit dieser Messlatte soll b) die 'Messsubstanz', das beobachtete Schülerverhalten in c) bestimmten Aufträgen/ Testaufgaben vom d) Beobachter bewertet und e) ausgewertet werden.<sup>47</sup>

- 5.2 Kritik der theoretischen Ansätze/ Quellen

Die *Assessment-Potenzialanalyse* mitsamt der zugehörigen Quellen, der Vielzahl pädagogischer Ansätze wird überprüft. Erst vor wissenschaftstheoretischem und methodischem Hintergrund wird die vorgelegte Aufzählung aussagekräftig. Ohne Theorie und Methode ist die *Assessment-Potenzialanalyse* nicht von alltagsprachlichen Aussagen zu unterscheiden.

- 5.3 Empirische Restriktionen

Zunächst ist eine Zieländerung für die PA nötig. Wegen der Nicht-Messbarkeit von inneren *Potenzialen*, von menschlichen (Entwicklungs)Möglichkeiten, sollte das Ziel der PA – *Potenziale* auf Grundlage von abstrakten *Kompetenzkriterien* messen zu wollen – darauf relativiert werden, lediglich beobachtetes Verhalten/ Performanzen auf Grundlage spezifischer Anforderungs-/ Tätigkeitskriterien auf experimenteller Grundlage im Labor zu messen. Das setzt die Einhaltung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität voraus.

Ob in der PA die Voraussetzungen zur Einhaltung dieser Kriterien gegeben sind, wird überprüft.

Die gesamte Untersuchung wird im sechsten Kapitel mit dem **Fazit** abgeschlossen.

- 6.1 Pädagogisches Verstehen statt Messen

Der fundamentale Unterschied zwischen einem methodischen Verstehen und einem Messen von Schülern wird noch einmal aufgegriffen und auf die Geisteswissenschaftliche Pädagogik übertragen. Verstehen ist die grundlegende geisteswissenschaftlich-pädagogische Methode und das zentrale Bildungsziel. Verstehen ist die Bedingung

---

<sup>47</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (b), S.474.

einer pädagogischen Intervention. Die Entwicklung eines Schülers als einen nicht endenden Prozess betrachtend, sind Entscheidungspunkte Anhaltspunkte, die ablenken und den Betrachter dieses Prozesses im Ungewissen lassen. Die Grundlage für gewagte und verdichtete Bewertungen in der PA sind die diversen Verhaltensbeobachtungen. Diese verhaltenszentrierten Beobachtungen schließen individuelle Entwicklungsmöglichkeiten aus und stellen einen Momentausschnitt eines Assessors und eines Schülers dar. Teilaspekte *der* Persönlichkeit – für die kein überzeugender Zusammenhang zur Bewertungsstätigkeit erzeugt werden kann – werden außer acht gelassen. Diese verhaltenszentrierten Bewertungstechniken verzichten darauf, die ‘gesamte’ Persönlichkeit zu verstehen, da nur ‘erfolgs- und leistungsrelevantes’ Verhalten gesucht wird. Durch die Beobachtung verdichteter Dimensionen bleiben jedoch viele Fragen unbeantwortet.

- 6.2 Der pädagogische Placebo-Effekte

Nicht aufgrund der technischen Vorzüge, eher aufgrund sozialer Beliebtheit bedienen sich politische Instanzen gegebenenfalls der PA. Diese soziale Beliebtheit wird von Politikern allenfalls in dem Wunsch nach Kanonisierungen und Sicherheiten begründet.<sup>48</sup> Sorge, Stress- und Überlastungsphänomene sind unlängst in den individuellen Schülerkarrieren zu finden. Die Anzahl der Schuljahre wird verkürzt, ‘Kontingenzräume der Entwicklung’ werden destruiert. Zeit findet sich nur streng begrenzt, um überhaupt etwas für die Schüler und mit (!) den Schülern entwickeln zu können. Durch diese Art und Weise der Thematisierung der Zeit, gerät die Betrachtung des Berufswahlprozesses unter Druck. In dieser Gegenwart als Zwangslage, in der der Schüler *erlebt* und handeln muss, wenig Bewegungsfreiheit hat oder sich nur wenig Müße leisten darf, halten sich schulministeriale Instanzen an Maßnahmen und veranschlagen, Messmethoden als eine Vergangenheit zu planen, die in der Zukunft bestimmte Effekte erzielen sollen. Doch: Es werden keine bestimmten, sondern irgendwelche Effekte erzielt.

---

<sup>48</sup> Sicherheiten ‘gibt’ es nicht. Motivzitat als Kontrapunkt: „Aus der Zeit der stabilen Formen sind wir heraus“. Friedrich von Hardenberg.

## 2 Wissenschaftstheoretische Argumentation

Wilhelm Dilthey – als Kritiker des (klassischen) Behaviorismus und des Positivismus und als Begründer einer lebensphilosophischen Wissenschaftstheorie<sup>49</sup> – prägte die Formel: *Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir.*<sup>50</sup>

Die Naturwissenschaften erklären die physische Welt durch Aufdeckung von Kausalitäten. Sie fragen nach den Ursachen, nach allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, um Wirkungen zu erklären. Die klassische Physik meinte, die Welt in deduktiver Weise mathematisch beschreiben zu können. Der Enthusiasmus und die Faszination der Wissenschaftler, quantifizieren zu wollen, ist geprägt von der Überzeugung, im Zählbaren die Basis unseres Universums gefunden zu haben. Die Allgegenwart der Zahl in wichtigen Aspekten ihrer Welt führte dazu, dass Naturwissenschaftler sie als allgemein gültige, als kosmische Einheit sahen, als diejenige Entität, die den Zusammenhalt aller Dinge garantierte. Über das **Cartesianische** Weltbild wurde eine Stabilität verkörpert, die sich in der Gültigkeit von Naturereignissen ausdrückt, die auf jedes Phänomen anwendbar ist. Gleichgültig wann und vor allem an welcher Position der Gesamtheit der Welt man ansetzt, sei es am Einzelphänomen – bis hin zur einzelnen Person – oder am Ganzen, man ist stets den Gesetzen des Kosmos unterworfen in Form der analytisch-nomologischen, standardisierten Erklärungen, nach Kausalitätsprinzipien und Gesetzmäßigkeiten. Einem solchen wissenschaftlichen Weltbild entspricht der Versuch, die Welt, die einzelnen Lebensbereiche zu sezieren. Dieses cartesianische Wissenschaftsverständnis versuchte, Erkenntnisse über den Menschen in Form mathematischer Einsichten zu gewinnen: *more geometrico*, einer exakten Naturwissenschaft gemäße Erkenntnisgewinnung. Um Natur und Mensch wie eine Maschine in ihrem Wirken berechenbar und vorhersagbar zu machen, wurde das Erkenntnis-

---

<sup>49</sup> Das, was zu verstehen beabsichtigt wird, ist abhängig von der Perspektive: Theorien sind immer auf begriffliche Unterscheidungen zurückzuführen. Auch für die Theorie, die als Grundlage dieser Forschungsarbeit fungiert, existiert weder eine empirische noch eine deduktive Maßgabe. Mit der Verwendung einer Theorie wird sich hier auf bestimmte Weise entschieden, andere mögliche Entscheidungen hinsichtlich einer Perspektivierung von (Erziehungs-) Wirklichkeit offenzuhalten. Die Erkenntnisse sind immer durch die Begriffe, durch das ´in Sprache sein` des Erlebenden überhaupt gefiltert und geprägt. In Anlehnung an GADAMER wird eine Theorie als ein Phänomen des Verstehens verstanden – eine *Theoría* als Ordnungsvorstellung über fragliche Phänomene.

<sup>50</sup> Vgl. DILTHEY, GS IX, 1961, S. 181ff.

objekt in messbare Elemente zergliedert und aus allgemeinen mathematischen Gesetzen ein Zusammenwirken der Elemente erklärt.

Diese Wissenschaftstheorie ist bis heute trotz aller Kritik nicht nur die Grundlage von Naturwissenschaft und Technik, sondern sie hat auch in der Erziehungswissenschaft Bestand – gegenwärtig: psychometrisch respektive *potenzial-* und *kompetenzmetrisch*. Der Anspruch des cartesianischen Weltbildes, die Zukunft berechenbar und beherrschbar zu machen, begründet seine Popularität.

Der Einwand wird berücksichtigt, weder die Natur noch der Mensch funktionieren wie ein Uhrwerk – wie Descartes sich das vorstellte – indem der moderne Rationalismus Wahrscheinlichkeitsrechnung einführte. Das cartesianische Weltbild begründete – neben dem christlichen Weltbild – den Triumph der abendländischen Zivilisation. Heute gibt es Alternativen:

Die auf Dilthey begründeten **Geisteswissenschaften** wollen die menschliche Welt **verstehen**: Beobachtung als interpretatives, rekonstruktives Verstehen, das die in Interaktionen prozesshaft konstruierten Bedeutungen veränderbarer Phänomene und Symbole beschreibt. Das Erkennen immaterieller Zusammenhänge ist sinnbezogen. Der Mensch und sein Geistesleben können nicht auf die Natur zurückgeführt, sondern nur aus dem geschichtlichen Dasein interpretiert werden. Erkennen im geisteswissenschaftlichen Diskurs ist kein kausales Erschließen, kein rationales Erklären, sondern: ein Verstehen, das *Erleben* voraussetzt und einschließt. Die **Nichtbestimmbarkeit** des Menschen begründet sich in seiner Geschichtlichkeit. Ein Zurückgehen auf Metaphysik als eine Beschreibung von Ursachen oder ´ersten Gründen` sowie auf Sinn und Zweck allen Seins und ein Zurückgehen auf Messmethoden, die auf Naturbasis stattfinden, ist auf Grund der Geschichtlichkeit nicht möglich. Das Vorstellungsbild dieses **hermeneutischen Wissenschaftsverständnisses** erschließt sich nicht aufgrund mathematischer Gesetze, sondern durch den Zusammenhang, in dem es steht. Erkenntnis ist an den Erkennenden/ Bezeichnenden und an den Kontext gebunden, in dem der Erkenntnisprozess stattfindet. In der Hermeneutik wird diese Erkenntnisweise insbesondere am Beispiel der Interpretation sprachlicher Texte (Bibeltex-te, Gesetzestexte, literarische Texte) untersucht. Das Verstehen und die Interpretation eines Wortes oder Satzes sind immer nur mittels des Gesamtzusammenhangs möglich, gleichzeitig setzt sich eben dieser Gesamtzusammenhang aus einzelnen Wörtern und Sätzen zusammen. Dieses Prinzip gilt für Texte, für Personen, für Phänomene aller Art: ´Hermeneutik der Lebenssituation`. Die *Assessment-Potenzialanalyse* ist gewissermaßen der ´Text`, den es in einer Theorie der Hermeneutischen Lebenssituation auszulegen und zu deuten gilt. Das Handeln des Menschen kann nur aus einem

geschichtlichen, entwicklungsgeschichtlichen und lebenssituativen Zusammenhang heraus gedeutet werden: Individuum und Biographie sind verbunden.

Der wissenschaftstheoretische Gegensatz von Erklären und Verstehen ist heute nicht mehr als eine elementare Differenz aufrechtzuerhalten. Auch die Naturwissenschaften greifen bei ihren Erklärungen auf interpretierendes Verstehen zurück. Der paradigmatische Disput betrifft nicht mehr die Demarkation zwischen Natur- und Geisteswissenschaften. Hingegen ist das in der abendländischen Denkart üblicherweise bestimmende Weltbild und Wissenschaftsverständnis zerworfen. Das nach objektiven Gesetzmäßigkeiten strebende cartesianische Wissenschaftsverständnis steht dem hermeneutischen Wissenschaftsverständnis und somit einer Betrachtung der geschichtlich-gesellschaftlichen Zusammenhänge gegenüber.

Die Unterscheidung zwischen dem cartesianischen und dem hermeneutischen Wissenschaftsverständnis ist nicht misszuverstehen, das eine sei prinzipiell richtig und das andere prinzipiell falsch. In der Anwendung auf die zu untersuchende Assessment-*Potenzial*analyse ergibt sich die Frage, ob entweder das Messen oder das Verstehen als Basismethode der Analyse adäquat ist.

Mit dieser wissenschaftstheoretischen Unterscheidung lässt sich eine psychometrische Analyse eines Objekts, das dem Messenden gegenübersteht, von einer verstehenden Analyse unterscheiden. Das Phänomen des *Erlebens* ist ein Grundelement der Geisteswissenschaften. Das *Erleben* ist ein 'inneres' insofern, als dass es nicht als Objekt dem Auffassenden gegenübersteht.

## 2.1 Erleben, Ausdruck und Verstehen

Das Wort *Erleben* bezeichnet die Bedeutung dessen, was erlebt wird. Der Zusammenhang des *Erlebens* als konkrete Wirklichkeit ist in der Kategorie der *Bedeutung* begründet; sie ist somit in den *Erlebnissen* konstituierend enthalten: *Bedeutung* als Art einer Beziehung der Teile zum Ganzen und das Ganze zu den Teilen im Leben.<sup>51</sup> *Erleben* apostrophiert einen Zusammenhang. Das Wort *Erlebnis* dient folgend als Sekundärbildung zum Zeitwort *Erleben*. Zum einen kennzeichnet *Erlebnis*, dass es erlebt wurde, zum anderen wird etwas zum *Erlebnis*, sofern es nicht nur erlebt wurde: Als Ertrag oder Ergebnis wird 'nachträglich' dem Vorherigen Bedeutung verliehen. Die

---

<sup>51</sup> Es werden weitere *Kategorien des Lebens* benannt, deren Verhältnis zueinander jedoch nicht in eine logische Form gebracht werden kann. Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 232f.

Gegenwart ist im Einzelnen und doch zugleich nirgendwo, sie entgleitet, sie ist nicht erfahrbar.<sup>52</sup> DILTHEY bezeichnet die Gegenwart als einen 'ausdehnungslosen Querschnitt' von Vergangenheit und Zukunft. In Abgrenzung zum formalen Zeitbegriff der Physik bezeichnet hier Gegenwart eine 'konkrete Zeit', in der sich kontinuierlich fort-rückend Realität erfüllt – die Vergangenheit reicht in die Gegenwart und bildet Phantasien für die Zukunft.<sup>53</sup> **Diese Präsenz lässt sich nicht in einem bloßen Zeitpunkt erfassen.** Die Gegenwart als 'konkrete Zeit' ist ein gegliedertes Ganzes aus Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

„[Im] Leben allein umschließt die Gegenwart die Vorstellung von der Vergangenheit in der Erinnerung und die von der Zukunft in der Phantasie, die ihren Möglichkeiten nachgeht, und in der Aktivität, welche unter diesen Möglichkeiten sich Zwecke setzt.“<sup>54</sup>

Die Zukunft gestalten wollend, verändert sich die Bedeutung der Vergangenheit. Hier ist keine bloße korrelative Beziehung gemeint, keine bloße Wirkung auf die Gegenwart, die sich aus der Bedeutung der Vergangenheit entwickelte. Hingegen: Was in Zukunft als Zweck gesetzt wird, bestimmt – in Form einer Wechselwirkung – die Bedeutung des Vergangenen; die vergangene Geschichte ist bedingt durch das gegenwärtige Wollen.<sup>55</sup> In Erinnerung zurückblickend, wird der Zusammenhang des bisherigen Lebensverlaufs in der Kategorie der *Bedeutung* erfasst. In der von Realität erfüllten Gegenwart werden positive oder negative Werte emotional erfahren, aus denen - in die Zukunft reichend – Zwecke entstehen.

Mit der 'konkreten Zeit' ist folglich nicht ein strukturloser gleichmäßiger Zeitfluss gemeint, sondern eine innere Gliederung bestimmter, kleinster Einheiten des Lebensverlaufs, der selbst schon die Fülle des Lebens in sich enthält: **Erleben als Gegensatz zum punktförmigen beobachtbaren Augenblick.** Das Einzigartige ist im *Erlebnis* enthalten. Versucht man mit Hilfe einer Introspektion den Zeitverlauf des Lebens aufzufassen, wird ein 'dauernder' Teil fixiert, aber der konkrete Verlauf verschwindet. Die Lösung des Problems findet sich im *Verhältnis von Erleben*, seinem *Ausdruck* und dem

---

<sup>52</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 73.

<sup>53</sup> Vgl. DILTHEY, GS VI, 1968, S. 315.

<sup>54</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 232.

<sup>55</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 233.

*Verstehen. Erleben* ist die Voraussetzung für die Möglichkeit des Nachverstehens. Dank des eigenen *Erlebens* kann der Mensch ein anderes Leben von innen heraus zu verstehen versuchen. *Erleben* und *Verstehen* sind durch *Ausdruck* miteinander verbunden. Im Verstehen und *Nacherleben* des Ausdrucks einer Aktivität ist die Dauer und Fülle der Zeit gegeben. Zur Veranschaulichung dient hier die Instrumentalmusik: Kommt man in den Genuss von Musik, so achtet man nicht auf einen Ton. Verschiedene Töne erreichen das Gehör. Töne schließen aneinander an. Im Anschluss der verschiedenen Töne wird Weiteres eingeleitet. Die Töne werden wahrgenommen, der einzelne Ton wird nicht fixiert.

„Aber in jedem Teil ist wirksam, was wir eine Tendenz nennen. Ton folgt auf Ton und tritt neben ihn nach den Gesetzen unseres Tonsystems; aber innerhalb desselben liegen unendliche Möglichkeiten, und in der Richtung von einer derselben gehen die Töne so vorwärts, dass die früheren bedingt sind durch die späteren. [...] Überall freie Möglichkeit. Nirgends in diesem Bedingen eine Notwendigkeit.“<sup>56</sup>

Wird ein einzelner Ton fixiert, so hört man die Musik nicht mehr. Erst im ständigen Anschluss von Ton an Ton in Form des Verlaufs der Musik kommt eine Richtung zum Ausdruck; ebenso beim Verstehen von Bedeutung. Im Vergleich: Wie man einer Komposition folgt, die in den Tönen zum Ausdruck kommt, so lässt sich ein Ausdruck des Lebens verstehen. Hiermit ist nicht nur ein zeitliches Nachrücken, Nachfolgen gemeint. Es wird ein Verlauf, ein Ausdruck mit Richtung/ Tendenz beschrieben; die Gegenwart bewegt sich mit: Eine im Gedächtnis mit Vergangenheit gefüllte Gegenwart, die wiederum auf Zukunft verweist. Dieser qualitative Unterschied ist konstitutiv für beispielsweise das Folgen der Töne, für das Auffassen der Richtung/ Tendenz und für weiteres Verstehen von Phänomenen überhaupt.

Das Verstehen trifft auf eine innere Unendlichkeit, auf ein 'Niezuendekommen':<sup>57</sup> Man wird vom Teil auf das Ganze und vom Ganzen auf das Teil verwiesen – vom einen auf das andere und auf sich zurück. **Das Verstehen lässt sich nicht auf einen isolierten Akt reduzieren**, da die Person in ihrem Seelenleben, in ihrem Gepräge und Ausdruck durch die gesamte Lebenserfahrung<sup>58</sup> beteiligt ist. Das vollzieht sich in einer zwei-

---

<sup>56</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 221.

<sup>57</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 227.

<sup>58</sup> Dieser Erfahrungsbegriff hat nichts mehr mit dem Erfahrungsbegriff des Empirismus zu tun.

fachen Relation von Verstehen und *Erleben*: Das *Erleben* bedingt das Verstehen. Mit der Veränderung des subjektiven *Erlebens* zum Allgemeinen, wird das *Erlebnis* zu einer Lebenserfahrung.<sup>59</sup> Auf der Grundlage von *Erleben*, Ausdruck und Verstehen gelangt der Mensch im Zusammenhang des Allgemeinen, der Geschichte und in bestimmten Lebenssituationen zu einer Perspektive seiner Möglichkeiten.

„*Erleben* ist eine unterschieden charakterisierte Art, in welcher Realität für mich da ist. Das *Erlebnis* tritt mir nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität *Erlebnis* ist für uns dadurch da, dass wir ihrer innewerden, dass ich sie als zu mir in irgendeinem Sinne zugehörig unmittelbar habe. Erst im Denken wird es gegenständlich.“<sup>60</sup>

*Erleben* als geistiges Phänomen des Lebens bezeichnet eine Auffassungsweise, eine Art, in der Realität individuell 'da ist', ein 'Zusichselbstgekommensein'. Der Ausdruck *Erlebnis* meint die Realität selbst: 'Realität *Erlebnis*'. Ein 'Haben', ein Wissen über Realität ist gemeint. Die klassische Subjekt-Objekt-Unterscheidung gilt hier nicht. **Das *Erlebnis* tritt dem Menschen nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes. Die Realität *Erlebnis* ist individuell sinnimmanent.** Die Bedeutung schließt in sich das *Erlebnis* zu Einheit zusammen und integriert es in den Gesamtzusammenhang des Lebensverlaufs. Bedeutungen verbinden die Teile eines Lebens zu einem Ganzen, zum Lebenszusammenhang. Der Lebenszusammenhang ist ein

---

Der Erfahrungsbegriff der empirischen Wissenschaften orientiert sich am naturwissenschaftlichen Experiment, das von der Geschichtlichkeit der Erfahrung losgelöst, also künstlich veranstaltet ist. Erfahrung hat aus geisteswissenschaftlicher Perspektive nicht jenen apodiktischen Sinn des Messbaren, sondern ist im Sinn jeweils in Auslegungszusammenhängen artikulierbar. Apriorische Bedingungen möglicher Erfahrung sind zugleich die Bedingungen der Gegenstände dieser Erfahrung. Die Konsequenz daraus: Diese eigenwertig oder sinnbasierte Erfahrung lässt sich nicht prognostizieren. Das gäbe eine (logische) Schwierigkeit frei: Etwas in Erfahrung zu bringen, bevor man eben diese gemacht hat. Die Verknüpfung zwischen Bedeutung und Wirkung ist die, dass erst aus der Wirkung die Bedeutung zu erkennen ist: *Wirkungszusammenhang*. Erfahrung und Wissen von Erfahrung ist zu unterscheiden. Die Bedeutung konstituiert sich erst von der Zukunft aus. Diese Zukunft ist niemals abgeschlossen, womit auch die Bedeutung nicht endgültig festlegbar ist.

<sup>59</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 143.

<sup>60</sup> DILTHEY, GS VI, 1968, S. 313.

Bedeutungszusammenhang – erst recht im Hinblick auf eine Planung künftiger Lebensführung. Der Lebenszusammenhang ist nicht durchschaubar, da er sich von *Erlebnis* zu *Erlebnis* aufbaut. Von einem *Erlebnis* zum Ganzen und vom Ganzen her ergibt sich der Bezug der *Erlebnisse* untereinander.

Der *Erlebnis*begriff wird hier in einer Explikation und Implikation umschließenden Sinn gebraucht. Das *Erlebnis* steht nicht als ein Objekt dem Auffassenden gegenüber, sondern 'sein Dasein ist für mich, ununterschieden von dem, was in ihm für mich da ist'.<sup>61</sup> Das *Erlebnis* als Wirklichkeit, die das Individuum zugleich selbst ist, wird in einem *Innewerden gewahrt*. Erst durch das Denken wird das *Erlebnis* gegenständlich. **Hinter das *Erleben* kann nicht zurückgegangen werden, es kann nicht als Produkt aufgefasst und in Faktoren zerlegt werden.**<sup>62</sup>

DILTHEY verwendet das Modell: *Erleben*, *Ausdruck* und *Verstehen* als methodischen Zusammenhang. Im *Erleben* – als 'kleinste Einheit' und doch als komplexe 'innere Gliederung' – kommt eine Richtung/ Tendenz zum Ausdruck. Das Innere wird sinnlich fassbar, da das Denken das *Erleben* zum Ausdruck bringt. Im *Erlebnis* kommen Gefühle und Gegenstände des Lebens vor. Aus dieser gegebenen gleichen Ursprünglichkeit sind Außenwelt/ äußere Wahrnehmung und Innenwelt/ innere Wahrnehmung nicht trennbar. Die Vorgänge des Gemüts wirken zusammen im *Erlebnis*. Die Sinne erfassen nur diverse Einzelheiten, die erst 'von der ganzen Totalität des Seelenlebens im *Erlebnis* getragen' werden.

„Wir erklären durch rein intellektuelle Prozesse, aber wir verstehen durch das Zusammenwirken aller Gemütskräfte in der Auffassung. Und wir gehen im Verstehen vom Zusammenhang des Ganzen, der uns lebendig gegeben ist, aus, um aus diesem das einzelne uns faßbar zu machen.“<sup>63</sup>

Für DILTHEY ist *Erlebnis* kein bloßes Gefühl, keine subjektivistische, psychologistische Widerspiegelung und Rückwirkung auf eine eigene 'Innerlichkeit'. Mit *Erleben* ist vielmehr der Bezug zur *Ganzheit der Seelenkräfte* und zur *Ganzheit des Lebens* gemeint. Das *Erlebnis* ist die umfassende Einheit. *Erlebnis* ist mehr als eine 'Innenwelt' bloßer Gefühle oder Empfindungen. Die Gegenstände: etwa Welt, Werte und Bedeutungen

---

<sup>61</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 139.

<sup>62</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 27ff.

<sup>63</sup> DILTHEY, GS V, 1968, S. 172.

des Lebens sind im *Erlebnis* mit enthalten.<sup>64</sup> Diese einzelnen Bestandteile sind jedes für sich kein Teil des Lebens, weil sie für sich allein nicht bestehen; sie sind 'Momente' eines einheitlichen Ganzen des *Erlebens*, die sich vereinigen durch die einheitliche Bedeutung: Das *Erlebnis* als ein *abtrennbares immanent teleologisches Ganzes*:

1. *abtrennbar*: Durch eine bestimmte Bedeutung unterscheidet sich das *Erlebnis* von anderen, ebenfalls in sich bestimmten Bedeutungen. Mit diesen neuen Unterscheidungen wird erneut aufgefasst.<sup>65</sup> An das soeben erlebte schließen sich die Urteile über das Erlebte, sodass es – erst in einem Nachtrag im Sinne einer Zeitlichkeit – gegenständlich wird.

2. *teleologisch*: im 'freien Sinn', auf ein einheitliches *telos*, auf die Bedeutung, gerichtet und von ihm aus sich zur Einheit zusammenfügend.

3. *immanent teleologisch*: insofern, als dass dieses *telos* nicht außerhalb von *Erlebnis* liegt, sondern als einheitsbildende **Kraft** im *Erlebnis* enthalten ist (siehe Abschnitt 5.1.1: Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit).

4. ein *Ganzes*: sofern die einzelnen Bestandteile zu einer immanenten Teleologie zu einer wirklichen Einheit verschmelzen.

### 2.1.1 Lebensäußerungen

Von einer Wechselwirkung von Verstehen und *Erleben* ausgehend, können Lebensäußerungen verstanden werden – so DILTHEY. Lebensäußerungen sind zum einen Ausdrücke, die etwas meinen oder bedeuten (wollen), zum anderen sind es unbeabsichtigte Ausdrücke.

*Begriffe, Urteile, Denkgebilde* werden aus dem *Erleben* heraus wissenschaftlich ins Verhältnis gebracht. Auf dieser allgemeingültigen Grundlage ist Verstehen möglich. Ein

---

<sup>64</sup> Vgl. DILTHEY, GS VI, 1968, S. 311ff.

<sup>65</sup> DILTHEY bezieht sich auf Kenntnisvorgänge, die dem Bewusstsein zugeordnet werden. Im *Erlebnis* 'leben die früheren Tatsachen des Bewusstseins fort', die als das 'Nächstgegebene' und als Grundlage für den Zusammenhang des Seelenlebens gelten. Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 80.

Begriff, ein Urteil, das von einer Person ausgesprochen wird, kann eine andere Person als dasselbe verstehen, da man sich in einem Diskurs auf entsprechende Denkinhalte geeinigt hat. Begriffe und Urteile bleiben in diesem Fall unabhängig von Zeit und Ort dasselbe. Für den Aussprechenden und für den Verstehenden richtet sich das Verstehen auf den gleich bleibenden Denkinhalt. Weil keine Aussagen über die 'Fülle des Seelenlebens' gemacht werden, kann hier ein vollständigeres Verstehen erreicht werden als in anderen Lebensäußerungen.

*Handlungen* stellen ebenfalls Lebensäußerungen dar. Eine Intention kann durch eine Handlung ausgedrückt werden, sodass über die Beobachtung von Verhalten eine Intention angenommen und somit eine Handlung unterstellt werden kann. Dennoch ist Handlung vom Lebenszusammenhang, von dem sie entstand, zu trennen. **Die Handlung kann als Ausdruck des Seelenlebens gedeutet werden, doch auf den Lebenszusammenhang lässt sich nicht schließen**, auf dem das Seelenleben als Ausgangspunkt der Handlung gegründet ist. Ohne Erläuterung der Umstände finden sich keine Informationen über das Seelenleben. Aus dieser Komplexität des Beweggrundes kann nur die Tat als eine 'Einseitigkeit', also kontextlos, kurzzeitig und kleinräumig, beobachtet werden. Darüber hinaus sind Aussagen über einen Menschen nicht aufschlussreich.

„So löst auch die Handlung sich vom Hintergrund des Lebenszusammenhanges los. Und ohne Erläuterung, wie sich in ihr Umstände, Zweck, Mittel und Lebenszusammenhang verknüpfen, gestattet sie keine allseitige Bestimmung des Inneren, aus dem sie entsprang.“<sup>66</sup>

Der *Erlebnisausdruck* stellt eine weitere Klasse von Lebensäußerungen dar. Er bezeichnet etwas, das aus dem Leben hervorgeht und verstehen herbeiführt. Dem *Erlebnisausdruck* sind seelische Zusammenhänge inhärent; **es kann aber nicht auf das Geistige, aus dem der *Erlebnisausdruck* entspringt, geschlossen werden**. Dieser Ausdruck kann nur vorbehaltlich als Grundlage für ein Verstehen herangezogen werden, da Verstellung, Täuschung – modern ausgedrückt: sozial angepasstes Verhalten<sup>67</sup> – die Beziehung zwischen Ausdruck und Intention verzerren.

---

<sup>66</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 206.

<sup>67</sup> Sozial angepasstes Verhalten wird zuweilen auch als 'soziale Kompetenz' beschrieben – je nach Assessment.

Für die Geisteswissenschaften ist aber ein Unterschied wichtig: *Erlebnisausdrücke* werden von Interessen geleitet. **Mit der Methode des Verstehens kann der übergreifende Zusammenhang erhellt werden – nicht mit der Methode des Messens.**

Diese Anschauung verdeutlicht: Verschiedenes ist gemeint, wenn man von Verstehen spricht:

### 2.1.2 Die elementaren Formen des Verstehens

Im praktischen Leben müssen sich Personen verständigen können. Einzelne Lebensäußerungen sind zu deuten. Ein Verhältnis, eine Übereinstimmung von etwas Gemeintem hinsichtlich gewisser Merkmale<sup>68</sup> wird hergestellt: Im Gebrauch von Begriffen und Bedeutungsübertragungen. Handlungen bezeichnen bestimmte Zwecke.

„In diesem elementaren Verstehen findet sonach ein Rückgang auf den ganzen Lebenszusammenhang [...] nicht statt.“<sup>69</sup>

Kennzeichnend ist das direkte Verhältnis eines Ausdrucks zu dem, was in ihm ausgedrückt ist. **Es kann nicht von Äußerem auf Inneres, nicht von Wirkung auf Ursache geschlossen werden.** Es lassen sich keine Lebenszusammenhänge erschließen, die dem Handeln zugrunde liegen.

### 2.1.3 Der objektive Geist und das elementare Verstehen

Mit dem objektiven Geist werden Formen von Gemeinsamkeiten bezeichnet, die sich in jeweiligen Sinneswelten von Individuen objektiviert haben, wie Strukturen von Zwecksetzungen und Wertebestimmungen und andere gegliederte Ordnungen: Ver-

---

<sup>68</sup> Der Merkmalsbegriff wird von verschiedenen Autoren unterschiedlich verstanden: Anhaltspunkt, Anzeichen, Attribut, Besonderheit, Bewandnis, Charakteristikum, Eigenart, Eigenheit, Eigenschaft, Eigentümlichkeit, Erkennungszeichen, Größe, Indiz, Kennzeichen, Kriterium, Mal, Marker, Merkzeichen, Signum, Spezifikum, Symptom, Zeichen et cetera. In dieser Forschungsarbeit ist mit Merkmal/ Kriterium eine Kennzeichnung oder Markierung gemeint – keine innere Qualität.

<sup>69</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 207.

fassungen, philosophische Systeme, Religionen, Kultursysteme überhaupt. Diese gesellschaftlichen und historischen Vorgaben beeinflussen den Menschen von Kindesbeinen an. Im Medium der Vorgaben lassen sich Lebensäußerungen verstehen, da es für jeden etwas Gemeinsames hat. Darin eingebunden lernt der Mensch Kommunikation aller Art. In dieser durch Analogie von Bedeutung und Ausdruck geprägten Beziehungsfülle lernt das Individuum die Kommunikation verstehen. Lebensäußerungen können aufgefasst werden durch wissentliches Unterscheiden und in Beziehung Setzen einer einzelnen Lebensäußerung und ihrer Bedingtheit durch Gemeinsamkeit, die wiederum auf das Innere zurückwirkt: Vom Einzelnen auf die Gemeinsamkeit, von der Gemeinsamkeit auf den Einzelnen. In diesem Prozess gelangt man zu höheren Formen des Verstehens.

#### **2.1.4 Die höheren Formen des Verstehens**

Das elementare Verstehen bezieht sich auf ein individuelles Ereignis; das höhere Verstehen nimmt Bezug auf größere Zusammenhänge des Lebens. Die elementaren Formen des Verstehens bilden die Voraussetzungen für das höhere Verstehen: Ausgangspunkt ist zunächst wieder das Verhältnis von Ausdruck und Ausgedrücktem, der in ihm ausgedrückten geistigen Welt. Der objektive Geist und die Kategorie der *Kraft* bestimmen seine geistige Welt.

Die durch sprachliche Gestaltung erzeugten Deutungshorizonte können nachvollzogen werden. Handlung ist ein Verknüpfen von Bedeutungen, die wie etwa zum Bewusstsein oder zu jeweiligen Kultursystemen (als Zweckzusammenhänge) oder zu einer Form einer Organisation oder Interaktion gehören – Sinnzusammenhänge konstituieren *Kreuzungspunkte*:

„Das einzelne Individuum ist ein Kreuzungspunkt einer Mehrheit von Systemen, welche sich im Verlauf der fortschreitenden Kultur immer feiner spezialisieren. Ja derselbe Lebensakt eines Individuums kann diese Vielseitigkeit zeigen. Indem ein Gelehrter ein Werk abfaßt, kann dieser Vorgang ein Glied in der Verbindung von Wahrheiten bilden, welche die Wissenschaft ausmachen; zugleich ist derselbe das wichtigste Glied des ökonomischen Vorgangs, der in Anfertigung und Verkauf der Exemplare sich vollzieht; derselbe hat weiter als Ausführung eines Vertrags eine rechtliche Seite, und er kann ein Bestandteil der in den Verwaltungszusammenhang eingeordneten Berufs-

funktionen des Gelehrten sein. Das Niederschreiben eines jeden Buchstabens dieses Werkes ist so ein Bestandteil all dieser Systeme.“<sup>70</sup>

Der auf induktiv gewonnener Einsicht gebaute deduktive Schluss und die erneut erarbeitete Rückbezüglichkeit lassen einen übergreifenden Zusammenhang verstehen. **Nur mit einem Abstellen auf höheres Verstehen kann auf weitere Möglichkeiten spekuliert werden:** Die Methode deskribiert DILTHEY mit Hineinversetzen, Nachbilden und *Nacherleben*.

### 2.1.5 Hineinversetzen, Nachbilden und Nacherleben

Hineinversetzen, Nachbilden und *Nacherleben* bilden – neben Auslegung und Interpretation – die Methode, einen Lebenszusammenhang im Gegebenen aufzufinden. Der eigene Lebenszusammenhang und die darin gewonnenen Möglichkeiten tragen zum Verstehen eines anderen oder von etwas anderem bei. Diese Verständnisaufgabe bezeichnet DILTHEY als *Sichhineinversetzen* und *Transposition*: Durch *Nachbilden* und *Nacherleben* eines *Erlebniszusammenhangs* kann ein anderer Mensch verstanden werden. Dieses Kalkül dreht sich im Prozess selbst herum, der Wirkungsverlauf ist eine ‘inverse Operation’. Den Vorgang des *Nacherlebens* beschreibt DILTHEY operativ: Verständnis wird umgeformt und neu hergestellt dadurch, dass es sich im fortlaufenden Geschehen selbst weiter entwickelt; der Vorgang des *Sichhineinversetzens* wird erweitert.

Der Erfolg des *Nacherlebens* zeigt sich darin, dass die Fragmente dieses Verlaufs ergänzt und als Kontinuität perspektiviert werden können. Die Leistung des *Nacherlebens* wird fokussiert: Eine Aneignung der geistigen Welt – keine psychologische Erklärung. Zwei Momente lassen sich beschreiben: Die Vergegenwärtigung eines Milieus regt das *Nacherleben* fremder Seelenleben an, genauso wie die Phantasie, welche die eigenen Kräfte, Gefühle, Strebungen und Ideenrichtungen im eigenen Lebenszusammenhang verstärken oder vermindern. Die mit jedem Lebenslauf verbundenen Determinationen schränken die mit ihm verbundenen Möglichkeiten ein. Die augenblickliche Gestalt des Lebenslaufs bestimmt gleichzeitig seine Fortentwicklung. Das geschichtliche Verstehen, unter Zuhilfenahme der Methode der *Auslegung* und *Interpretation*, befreit den Menschen von seiner Determination. Seelenleben,

---

<sup>70</sup> DILTHEY, GS I, 1966, S. 51.

Phänomene außerhalb jeglicher *Erlebnismöglichkeiten* können nacherlebt werden: Lebensläufe, Erzählungen et cetera.

Das *Nachbilden* und *Nacherleben* des Fremden und Vergangenen bedürfen der wissenschaftlichen Technik der *Auslegung* und *Interpretation*: der Hermeneutik.

Allein durch die oben beschriebene Wissenschaftstheorie können Lebensäußerungen verstanden werden – in Abgrenzung zum Bestimmen und Fixieren. Diese Grundlagen lassen sich auf den Gegenstand der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, auf eine Pädagogik des Werdens übertragen.

## 2.2 Geisteswissenschaftliche Pädagogik

In Anlehnung an DILTHEY wird eine Denktradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik gewählt, als Kontrapunkt zur Messbarkeit von Schüler-*Potenzialen*. Es geht um ein zukunftsoffenes Resultat eines Prozesses: *Entwicklung* wird fokussiert.

Die auf diesem Denkduktus aufbauende Ausgangsbasis für ein wissenschaftlich pädagogisches Vorgehen findet sich in dem Satz:

„Die Wissenschaft der Pädagogik [...] kann nur beginnen mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling.“<sup>71</sup>

DILTHEY setzte sich mit seiner Vorstellung eines Systems der Pädagogik von einer aufklärerischen Erkenntnistheorie ab. Die geht von einer Natur als Essenzkosmos und von einem erklärbaren Wesen ´des Menschen` aus, der prinzipiell nach den Gesetzen der Natur – als hätte *die* Natur im Voraus ihrer Entstehung die Erklärungsmodi der Naturwissenschaften berücksichtigt – und der klassischen Logik – als ´Benimmregel` und Denksystem von Wissenschaftlern zur Unterscheidung von wahr und falsch (*tertium non datur*)<sup>72</sup> – aufzufassen ist. Zwar hat die systematische Pädagogik

---

<sup>71</sup> DILTHEY, GS IX, 1961, S. 190.

<sup>72</sup> Es kann auch ein *tertium semper datur* wissenschaftlich angestrebt werden: DILTHEY entwickelte eine ´Philosophie der Philosophie`. Ihre Aufgabe: die Weltanschauungen zu verstehen, welche überhaupt erst zu Denksystemen geführt haben, die zwischen ´wahr` und ´falsch` unterscheiden, denn: Es lässt sich nicht sagen, ob diese Denksysteme wiederum ´wahr` oder ´falsch` sind.

‘Erfahrungen` als Grundlage zur Diskussion gestellt; aus dieser Perspektive ließe sich aber provokativ fragen, ob Erfahrung messbar ist. Erfahrungspsychologische Vorgehensweisen führen nicht zu einem Verstehen von *Erleben*. Was *der Mensch ist*, lässt sich nicht naturwissenschaftlich bestimmen, da der Mensch selbst ‘in Geschichte` ist. Dem Pädagogen ist es also nicht darum, *den* Schüler nach allgemeingültigen kriterienkatalogisierten Gesetzmäßigkeiten zu erklären beziehungsweise zu messen, sondern die Entwicklung des *Seelenlebens* der Schüler zu verstehen.

Die Entwicklung ist durch soziale Verhältnisse bedingt. Hier lässt sich kein *causa aequat effectum* herausarbeiten.

„[Es] regiert ein Grundgesetz der Steigerung, nach welchem zwar jeder Vorgang im Seelenleben von anderen erwirkt ist und seine Wirkung hat, aber das, was in dem Produkt enthalten ist, nicht in den Faktoren aufgezeigt werden kann.“<sup>73</sup>

Untersuchungsgegenstände, seien es Schüler-Qualitäten oder andere menschliche Phänomene, können nicht in Elemente zergliedert und mit Ursache-Wirkungsketten zwischen diesen Elementen ‘bestimmbare Tatsachen` menschlicher Wirklichkeit analysiert werden, denn: Der Pädagoge beobachtet nicht aus einer objektiven Position heraus (*sub species aeternitatis*).

Mit einem Objektivitätsanspruch beobachten zu wollen, ist geisteswissenschaftlich nicht haltbar. Es kann nur von dem Trias *Erleben*, *Ausdruck* und *Verstehen* ausgegangen werden. Das fordert den einen oder anderen Leser eventuell zu einer Kritik der subjektiven Beliebigkeit heraus, die gegen ein wissenschaftliches Vorgehen spricht. Diese Problematik löst DILTHEY auf. Er hat mit ‘Grundlinien eines System der Pädagogik` eine theoretische Lösung entworfen:

„Die Struktur jedes Teils der geistigen Welt ist nun bedingt durch den Zusammenhang, welcher besteht zwischen dem teleologischen Charakter der Gliederung des Seelenlebens, der so entstehenden Anforderungen der *Vollkommenheit* an diese und dem Ausdruck derselben in den *Normen*, andererseits der *Entwicklung*, welche in diesem teleologischen Charakter angelegt ist.“<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> DILTHEY, GS IX, 1961, S. 200.

<sup>74</sup> DILTHEY, GS IX, 1961, S. 182.

Das Seelenleben wird von innen und von außen betrachtet. Wechselwirkungen zwischen Seelenleben und Ganzem und der teleologische Entwicklungsprozess des Seelenlebens im Ganzen werden nacherlebt. Entsprechend formuliert die geisteswissenschaftliche Pädagogik eine Begründung der Erziehung durch das Verhältnis des Erziehers zum Zögling.

„Unter Erziehung verstehen wir die planmäßige Tätigkeit, durch welche Erwachsene das Seelenleben von Heranwachsenden zu bilden suchen.“<sup>75</sup>

Das teleologische Seelenleben: Die Befriedigung aller strebenden inneren *Kräfte* eines Schülers zu bilden, ist als Selbstzweck zu bezeichnen.

Mit der Formulierung des Erziehungsverhältnisses: *Erzieher und Zögling in der Gesellschaft* wird der Zweck verfolgt, die Individuen zur Nachfolgeschaft der gegenwärtigen Generation zu entwickeln.

Zum einen assimilieren junge Menschen Verschiedenstes in Familie und Schule, in der Gesellschaft überhaupt, ohne eine von außen intendierte Manipulation. Dieser Vorgang wird durch absichtliche und planvolle Tätigkeiten – auch in Hinblick auf die *Bedürfnisse der Gesellschaft* durch Erziehung – ergänzt. Um Erziehung aber nicht zu einer Maßnahme für bloßes isoliertes Arbeiten verkommen zu lassen, ist es erforderlich, die Erziehung auf einer Beschreibung des Verhältnisses von Mündigem und Unmündigem, von Erzieher und Zögling aufzubauen. Diese Verbindung ist ursprünglich in der Familie gegeben.<sup>76</sup> Ebenso findet Erziehung außerhalb, in Institutionen statt.

Durch Arbeitsteilung differenzieren sich Berufsarten heraus. Das Ziel ist, Qualitäten für die Berufswahl festzustellen: Die *Kräfte* und *Möglichkeiten* des jungen Menschen für einen Beruf zu bilden, so dass er Zufriedenheit für sich erlangt zum Nutzen der Gesellschaft; das ist jedoch nur unter Einschränkung umzusetzen. DILTHEY betont, die Politik(wissenschaft) – mit der Aufgabe der Regelung des Verhaltens Erwachsener – differenziert von der Erziehungswissenschaft zu betrachten, denn die Idee der Selbständigkeit des Schülers bestimmt die Aufgabe der Erziehung, nicht die der Politik.

Die Erziehung und die Bildsamkeit des Zöglings setzen ein Verstehen des *Seelenlebens* voraus. Nur so können eigentümliche Möglichkeiten zu einer mit einem Beruf

---

<sup>75</sup> DILTHEY, GS IX, 1961, S. 190.

<sup>76</sup> Das geht auf PESTALOZZI zurück, bezieht man sich auf die *Wohnstube* als *Urform* des Lebens: die Familie.

einstimmigen Bildung geführt werden. Der Versuch des Messens von Schüler-*Potenzialen* und/ oder *-Kompetenzen* in einer bestimmten Assessment-Potenzialanalyse erfordert einen Überblick über den Zusammenhang, in dem dieses Programm zu beobachten ist – vor allem aus geisteswissenschaftlich pädagogischer Sicht in Hinblick auf die *Bildsamkeit* als Möglichkeit des Zöglings im Berufswahlprozess. **Der Ausgangspunkt ist die Bildsamkeit des Zöglings – nicht die Messbarkeit seiner Möglichkeiten.**

### **3 In welchem Zusammenhang ist die Assessment-Potenzialanalyse im Berufswahlprozess zu beobachten?**

Übernimmt man die noch zu untersuchende *Assessment-Potenzialanalyse* ohne Bezug zum Berufswahlprozess und ohne eine Durchsicht ihrer qualitativen Inhalte und Voraussetzungen, so übernimmt man auch die Aussagen und Grundlagen des Assessment-Konzepts, was gerade mögliche kritische und alternative Perspektiven verhindert.

Die Situation der *Assessment-Potenzialanalyse* in Schleswig-Holstein ist auf dem Hintergrund ihrer Entwicklung zu verstehen. Ein Überblickwissen wird zu einem komplexen Thema vermittelt. Assessments in verschiedensten Formen produzieren Fremdbeurteilungen, Selektionsentscheidungen oder Prognosen. Die Regeln der Inszenierung der Fremdbeurteilung von menschlichen Leistungspotenzialen und Berufskompetenzen finden sich in diversen Methoden. Die Methoden des *Assessments* beruhen auf eingespielten Gewohnheiten und Routinen. Unaufhörliches Praktizieren von Methoden stellt einen Indikator für Normalität im Arbeitsablauf dar. Mit dem Wunsch nach Normalität zeichnet sich eine Suche nach einem Kanon zuverlässiger Methoden ab.

In der Fachliteratur gibt es kaum Beiträge über Assessments im Kontext des Berufswahlprozesses von Schülern. Im Gegensatz zu der Form des klassischen Assessments, das sich in Deutschland etabliert hat, ist das Assessment als ‚Schüler-Potenzialanalyse‘ noch nicht entsprechend etabliert. In den verschiedenen Wissenschaftsdomänen, die sich mit Eignungsmessung auseinandersetzen, werden die *Assessment-Potenzialanalysen* knapp abgehandelt. Es liegen wenige wissenschaftliche Abhandlungen und einige praxisbezogene Veröffentlichungen durch Mitarbeiter von Assessments vor, die der Angabe Assessment und den wissenschaftlichen Ansprüchen nicht immer gerecht werden (siehe Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment).

Zum Kontext des Berufswahlprozesses finden sich Beiträge<sup>77</sup> des Career Centers der Humboldt-Universität zu Berlin, der Fachhochschule Köln, des AWO-Bundesverbandes und andere Beiträge, die sich zum Thema *Assessment-Potenzialanalyse* direkt und in

---

<sup>77</sup> Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 2008.

das Umfeld einordnen ließen. Des Weiteren verweisen PRENZEL<sup>78</sup> et al. auf die Deutsche Forschungsgemeinschaft, die mit *Kompetenzmodellen* individuelle Lernergebnisse erfassen und Bildungsprozesse bilanzieren<sup>79</sup> will.

Aus einer begriffsgeschichtlichen Perspektive sind Beruf und Berufung weit auseinandergerückt. Beruf ist zum Gegenstand vielfältigen und differenzierten Bildungs- und Ausbildungsinteresses geworden: Berufs-Beratung, Berufs-Fürsorge, Berufs-Medizin, Berufs-Pädagogik, Berufs-Psychologie und ähnliche Wortwendungen.

Je intensiver die 'Freiheit der Berufswahl' postuliert wird, desto mehr wird verlangt, im Vorfeld zu prüfen, ob der Jugendliche den Ansprüchen gewachsen ist und ob sich Neigungen und Wünsche des Jugendlichen mit dem zukünftigen Beruf decken. Der Gedanke der heutigen Berufswahlfreiheit ist neu. Das Grundgesetz, Artikel 12, sichert die Berufswahlfreiheit als Grundrecht in Deutschland formaljuristisch. Doch: Wählendürfen heißt nicht gleichzeitig Wählenkönnen.

Der Berufswahlprozess lässt sich beschreiben als eine Abfolge von Entscheidungen von Bildungs-, Ausbildungs-, Qualifizierungs-, Berufs- und Arbeitsplatzentscheidungen. Es gibt diverse Faktoren, die die Entscheidungen eines Schülers beeinflussen. Verschiedene wissenschaftliche Bereiche diskutieren, welchen Variablen welche Gewichtung zugemessen werden kann. Die sich mit dem Berufswahlprozess befassenden Disziplinen untersuchen die Genese *der* Entscheidung *des* Jugendlichen sowie mikro- und makrodiverse Einflussfaktoren. Der Berufswahlprozess endet im 'Idealfall' mit einer Berufswahlentscheidung. Mit einer Berufsentscheidung wählt der Schulabgänger einen Startberuf. Damit verbunden: Die Schüler und designierten Schulabgänger haben Erwartungen beziehungsweise Leistungsanforderungen zu erfüllen.

Mit der Beschreibung einer 'modernen Leistungsgesellschaft' wird Meinung gemacht: Die berufliche und soziale Position eines Individuums in der Gesellschaft hänge von seiner Leistung ab, die er innerhalb und für die Gesellschaft erbringt. Dieser Ansicht folgend, werden eindeutige Maßstäbe anerkannt, mit denen die Leistungen des Einzelnen gemessen und entsprechende Einkommen und soziale Positionen distribuiert werden. Fraglich ist, inwiefern es einen Zusammenhang zwischen *der* Leistung eines

---

<sup>78</sup> Vgl. PRENZEL, 2007, S. 5.

<sup>79</sup> Mit *bilanzieren* (*bilancia*: Waage) schleift eine wirtschaftliche – nicht pädagogische – Perspektive mit.

Einzelnen und den Güte- und Verteilungskriterien einer Gesellschaft gibt, ob Leistung als Basis von Personalität und sozialer Position fungiert. Will man 'leistungsgerecht' verteilen, stellt sich die Frage, ob und wie Leistung überhaupt gemessen und Leistenden eindeutig zugeordnet werden kann, und welche Konsequenzen entsprechende Maßstäbe und Messpraktiken haben. Der Leistungsbegriff wirft also viele Fragen auf, die seine Verschiedenheit veranschaulichen. Es gibt keine ausdrückliche Übereinkunft über den Sinn des Wortes Leistung und 'Leistungsgesellschaft'.

In Bezug auf Leistung stellt Arbeit einen ebenso komplexen und veränderlichen Bereich *des* menschlichen Lebens dar. Ein technisch-ergonomischer Aspekt und die Arbeitsgestaltung können markiert werden oder eine Strategie der Arbeitsstrukturierung im Zusammenhang mit der Autonomie, Identität und der Qualifikation einer Person im sozialen Kontext. Arbeit kann keine einheitliche oder statische Bedeutung beigemessen werden.

Was unter beruflicher Qualifizierung in Zukunft zu verstehen ist, inwiefern die Idee einer 'entwickelten Persönlichkeit' in Bezug zu einer beruflichen Qualifizierung gesetzt werden kann oder gesetzt werden muss, ist einem stetigen Wandel unterworfen. Die Frage nach der Qualifikationsvermittlung in den Schulen und in anderen Lernorten der Berufsvorbereitung war und ist Inhalt vieler Auseinandersetzungen, unter anderem darüber, inwieweit sich das Curriculum allgemein bildender Schulen an der Lernerwartung der 'gelehrten' Berufe auszurichten hat und inwieweit 'erforderliche' Fähigkeiten sowie berufspädagogisch klassifizierte Beschreibungen der Berufe gegeben sein müssen. Die Unterscheidung von Bildung und Ausbildung wird erneut ersichtlich: *Bildung* bezeichnet eine 'sittlich-geistige' Entwicklung, hingegen eine *Ausbildung* bestimmtes Können und Wissen zur Bewältigung bestimmter Aufgaben zu vermitteln hat. Ausbildung wird gemeinhin als eine Qualifikation verstanden, in der Können und Wissen im Rahmen einer eingegrenzten Nützlichkeit vermittelt werden – für Zwecke 'außerhalb' der individuellen Entwicklung. *Ausbildung* erstrebt einen objektivierbaren Standard an Können und Wissen unter 'Ausschluss' von Individualität – laut klassischen Bildungstheorien. Mit Berufsausbildung werden Qualifikationsanforderungen des Arbeitsmarktes verbunden, die in der Ausbildung erfüllt sein müssen. In Form von Ausbildungsplänen rechtsverordneter Berufsbilder werden die zu lehrenden Kenntnisse und Fertigkeiten vorgeschrieben. Komplexes Können und Wissen wird in Bezug auf den Beruf strukturiert – meist standardisiert und abgegrenzt –, damit die einzelnen Ausbildungsinhalte in einer bestimmten Zeit erlernt werden; es

wird weniger auf die Personen und deren Lernforderungen und Selbstbeurteilungsfähigkeiten geachtet.<sup>80</sup>

*Bildung* richtet sich an die individuelle Persönlichkeit. Bildung stellt eine Veränderung, einen ständigen inneren Vorgang der Formierung, eine *formatio* dar, welche die Bedeutung einer Dynamik/ *dynamis*, eine Möglichkeit mitführt, die kein endliches Ziel, also keine praktische Klugheit und allgemeine Fähigkeit und Fertigkeit verfolgt.

Die von allgemeinen, algorithmisierbaren Fertigkeiten und Wissen wegführende Entwicklung hin zu einer gegenwärtig geforderten Integration sollen die übergeordneten Bildungsziele aufwerten – man beachte die vielfältigen Bezeichnungen: 'übergeordneter', 'interpersoneller', 'allgemein nutzbarer' und 'situationsübergreifender', 'extra-funktionaler' Qualitäten oder 'transfunktionaler' Fähigkeiten.

Arbeit, Beruf, Berufswahlprozess, Leistung, Bildung und Ausbildung schlagen sich in unterschiedlichen Wertvorstellungen der an der Formulierung beteiligten Personen nieder. Das sind Relationen, denen der junge Mensch im Rahmen der Berufswahlentscheidung ausgesetzt ist und die er unterschiedlich wahrnehmen und nutzen kann. Diese Differenzen, die durch die Umstände der Lebenswelt – und damit einhergehenden Benachteiligungen aller Art – bedingt sind, haben Einfluss auf Schul- und Berufserfolg, Sozial- und Lebenschancen. In Anbetracht dieser Komplexität stellt sich die Frage, ob und inwieweit eine *Assessment-Potenzialanalyse* für designierte Schulabgänger unterstützend ist.

Auf der Idee fußend, Menschen und die ihnen enthaltenen Möglichkeiten oder Vermögen psychometrisch messen zu können, entwickelten sich Eignungsdiagnostiken, die als Ursprung von Assessment-Verfahren gelten können. Die ersten Ansätze finden sich in militärischen Bereichen verschiedener Länder. Die dort gewonnenen Erkenntnisse wurden von wirtschaftlichen Unternehmen adaptiert und moduliert. Hinter dem Term *Assessment* verbirgt sich gegenwärtig ein Konglomerat von Eignungsmessverfahren, die im Hinblick auf Einsatzzwecke und -bereiche unterschiedlicher Gestalt sein können.

Assessments stehen für eine vielfältige Verfahrenstechnik, in der sich mehrere Messinstrumente und leistungsrelevante Aufgaben wiederfinden. Assessments werden als Bewertungs- und Förderinstrument und für die Auswahl künftiger Mitarbeiter eingesetzt. Prognosen über die Entwicklungsmöglichkeiten und Bewährung der Teil-

---

<sup>80</sup> Vgl. BROUER, 2003, S. 229ff.

nehmer werden versucht zu erstellen (siehe Abschnitt 3.2: Assessments im Allgemeinen). Diese Vorhersagen dienen einerseits dazu, Personen auszusuchen, die mit einer geringen Misserfolgsrate bestimmte Situationen und Aufgaben in Zukunft bewältigen sollen. Arrangements von Assessments für den Bereich der Schulpädagogik werden seit neuestem entwickelt und durchgeführt – wie zum Beispiel die hier zu untersuchenden *Assessment-Potenzialanalyse*.

Wissenschaftliche Untersuchungen kommen zum Ergebnis, Ziele der Assessments werden nur in einem begrenzten Maße erreicht. Die Vorteile dieser Verfahren werden den 'latenten' Funktionen zugeschrieben:<sup>81</sup>

- Formulierung
  - von Anforderungen und Leistungsniveaus,
  - von Personalplanung und Personalentwicklung.
- Gewinn eines Überblicks
  - über den Nachwuchs,
  - über Leistungsstand und Defizite.

Bezug nehmend auf SCHULER bemerkt NEUBERGER kritisch, das Assessment Center sei ein Sammelbegriff für eine höchst komplexe Interventionstechnik, der man nicht gerecht werden würde, wenn man nur herausgefilterte Einzelaspekte, etwa die Korrelation zwischen Gesamurteilen und Bewährungsdaten, betrachte.<sup>82</sup>

### 3.1 Berufswahlprozess

Der Begriff Berufswahlprozess bezeichnet den Übergang von der Schule in die Berufswelt. Dieser Übergang ist beeinflusst durch diverse Bedingungen, unter anderem durch Entwicklungsprozesse der Adoleszenten. Im Kontext des Berufswahlprozesses beschreibt der Begriff 'Berufsfindung' eine Phase, in der Bindungen des Jugendlichen an Gewohntes verloren gehen und selbst entwickelte Lebensvorstellungen und Lebensentwürfe hervortreten, die Unsicherheiten und Risiken enthalten.

Mit der eingeführten Unterscheidung zwischen dem sich im Berufswahlprozess befindenden *Educandus* und dem *Educator* wird ein Statusgefälle impliziert.<sup>83</sup> Als Motiv

---

<sup>81</sup> Vgl. SCHULER, 2007, S. 5.

<sup>82</sup> Vgl. NEUBERGER, 1989, S. 293

<sup>83</sup> Sollte diese Implikation ganz genau überprüft werden, so ließe sich erst mit einer genaueren Begriffsanalyse, die historische Begriffsbeschreibungen in bestimmten gesellschaftlichen

für eine pädagogische Wissenschaft kann mit der Deskription des Erziehers in seinem Verhältnis zum Zögling begonnen werden (siehe Abschnitt 2.2: Geisteswissenschaftliche Pädagogik).

Die Aufgabe der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Bildung und Erziehung des Menschen befasst, besteht unter anderem darin, Theorien zu entwickeln und zu nutzen, die es erlauben, den Heranwachsenden funktionale Handlungsorientierungen anzubieten und vor allem Jugendliche anzuregen, funktionale Handlungsorientierungen selbst zu entwickeln. Will man zu verstehen versuchen, wie der Jugendliche sein Verstehen handhabt – in einem Kontext seiner aktuellen Lebensbedingungen – sind Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu betrachten, in denen individuelle Intentionen linear-kausal nicht wirken. Der Berufswahlprozess ist nicht nur sozial-institutionell initiiert und fasst nicht nur eine subjektiv realisierte Entscheidung des Berufswählenden. Initiierungen und Realisierungen sind ebenso historischen und sozialen Faktoren ausgesetzt.

Die tradierte Auffassung, eine einmalig getroffene Berufsentscheidung und eine einmal erworbene berufliche Qualifikation könnten zu einem ‚Zurechtkommen‘ im gegenwärtigen Wandel des Arbeitsmarktes verhelfen, scheint fragwürdig, da die derzeitigen Arbeitsmarktbedingungen eine kontinuierliche qualifikatorische Orientierung verlangen (siehe Abschnitt 3.1.5: Forschungsstand Berufswahlprozess: Berufsorientierung).

Es zeigt sich, wie schwer es für einen Schüler sein kann, sich qualifikatorisch zurecht zu finden, wenn das Wort Qualifikation mehrdeutig ist:<sup>84</sup>

- Als Qualifikation bezeichnet NEUBERGER eine Fähigkeit, bestimmten Anforderungen gerecht werden zu können. Funktionale Qualifikationen und funktionsübergreifende Qualifikationen sind zu unterscheiden. Qualifikationen

---

Kontexten berücksichtigt, zeigen: Die Meinung, mit der hier implizit gearbeitet wird, ist angebracht. Um dies nicht ständig als latente Sinnstruktur herausarbeiten zu müssen, soll mit dem erwähnten als Norm geltenden Implikat beziehungsweise der Erziehungswirklichkeit fortlaufend gearbeitet werden – „sonst ließen sich überhaupt keine übergeordneten pädagogischen Begriffe bilden und anwenden.“ REBLE, 1995 (b), S. 39.

<sup>84</sup> Es zeichnet sich ab: Das Verständnis von Qualifikation und das Verständnis von *Kompetenz* werden unterschiedlich gehandelt. Anforderungen sind immer kontextabhängig beziehungsweise werden von der Umwelt gesetzt. Anforderungen sind richtungsweisend für die Benennung von *Kompetenz*. Die Frage ‚kompetent wofür?‘ ist das Segment aller *Kompetenz*-definitionen. Dazu später mehr. REBLE, 1995 (b), S. 39.

lassen sich nicht ohne normative Anforderungen denken, wie unter anderem Normen der Leistungsorientierung und des Leistungsverhaltens.<sup>85</sup>

- MAURER spricht von Qualifikationen als einer Kombination von *Kompetenzen*, die den Erwartungen anderer entsprechen. Diese *Kompetenzen* können *Sachkompetenzen* sein, die berufliches Fachwissen und grundlegendes Sach- und Strukturwissen einschließen, im Unterschied zu den von ihnen benannten *Handlungskompetenzen*, die überfachliche *Kompetenzen* darstellen, die MAURER als berufs- und fachübergreifende Fähigkeiten bezeichnet.<sup>86</sup>
- GNAHS<sup>87</sup> bezeichnet Qualifikation – in Unterscheidung zu *Kompetenz* – als ein Bündel von Wissensbeständen und Fähigkeiten, das in organisierten Qualifizierungs- oder Bildungsprozessen vermittelt wird.<sup>88</sup>

Die überlieferte Weisheit `Übung macht den Meister` ist kaum noch auf das Fachliche zu beziehen, da Berufsinhalte als Konstante selten lang genug existieren. Inhalte lassen sich kaum noch ausgiebig üben, ohne sich stetigen Veränderungen anpassen zu müssen. Der Geselle bzw. der Meister macht sich somit nicht länger einzig an fachlichen Kriterien fest, vielmehr an ein `Können und Wollen`, sich mehrere Qualifikationen (welche?) anzueignen<sup>89</sup> und zu kombinieren.

Ist der Beruf ein Konstrukt der Gesellschaft, passt sich der Beruf den Umständen an. Anpassungsbedingungen verändern sich: Die Semantik eines `lebenslangen Lernens` etabliert sich. Dem stellt sich parallel der Wunsch nach einer Lebenserfülltheit, die durch den Beruf nicht immer zu erzielen ist. Der Wunsch nach sozialer Sicherheit und nach einer dauerhaften Lebensweise sind Faktoren für die soziale Selbstbestimmung von Berufswählern. Aufgrund des Wunsches nach Sozialprestige und nach hohem Einkommen orientieren sich Berufswähler um, da Sozialprestige und Einkommensniveau oftmals auseinanderklaffen.

---

<sup>85</sup> Vgl. NEUBERGER, 1985, S. 114.

<sup>86</sup> Vgl. MAURER, 2006, S. 149.

<sup>87</sup> Vgl. GNAHS, 2007, S. 22.

<sup>88</sup> Vgl. MAURER, 2006, S. 149.

<sup>89</sup> Die Probleme zentrieren sich hier auf den Begriff der Aneignung. Eine Parallele zur `bürgerlichen` Gesellschaft des Eigentums als etwas Materielles ist nicht gemeint, sondern etwas Geistiges. Die Wiederholung des `eigen` in: `Eigentum`, `Aneignung`, `geeignet` betont die Ablehnung einer Präformierung durch das Oben/ Unten-Schema der Hierarchie; göttliche, natürliche, metaphysische oder politische Vorgaben sind zurückgewiesen.

Der Berufswahl geht ein Schulbesuch auf einer allgemeinbildenden Schule voraus, dem eventuell ein Besuch auf einer berufsbildenden Schule folgt. Im deutschen Bildungswesen sind allgemeinbildende und berufsbildende Institutionen getrennt. Es werden unterschiedliche Lernziele verfolgt. Aufgrund geistesgeschichtlicher Ausgangspunkte – besonders durch die klassischen Bildungstheorien – entwickelten sich in Deutschland unterschiedliche Rechtsgrundlagen und Zuständigkeiten.

Fächer der Allgemeinbildung sind konstitutiv, ihre Inhalte dienen der Entwicklung der Persönlichkeit – hauptsächlich der Frage nachgehend, was *der* Mensch sei, worin *er* seine Identität findet, was *der* Mensch zu bedeuten habe –, während die Inhalte der Berufsausbildung Fähigkeiten für bestimmte Arbeiten vermitteln. Aufgrund dieses Klassements muss das allgemeinbildende Schulwesen – gemäß der Bildungstradition – die Fachinhalte nicht für einen bestimmten Einsatz anwenden. Nicht anwendungsbezogener Fächer- und Wissenskanon, sondern persönlichkeits- oder allgemeinbildende Inhalte stehen im Vordergrund. Unter 'allgemein bildend' betrachtet man gemeinhin ein Vermitteln von (Zugangs)Voraussetzungen, die nicht spezifisch auf ein Berufsfeld zugeschnitten sind. Der heutige Lehrplan allgemeinbildender Schulen spiegelt Lerninhalte wider, die ursprünglich nicht aus Überlegungen zur Berufsvorbereitung stammen wie etwa Geschichte, Kunst, Literatur, Musik und alte Sprachen. Ein 'gebildetes' Individuum<sup>90</sup> wird von einem 'ausgebildeten' Individuum unterschieden.

„Das Problem der in der neuhumanistischen Tradition stehenden Gegenüberstellung von allgemeiner und beruflicher Bildung war nicht das Konzept der Allgemeinbildung, sondern dass der Fächer- und Stoffkanon, der aus einer engen bürgerlichen Bildungs- und Persönlichkeitsvorstellung gewonnen wurde, als Verwirklichung der Allgemeinbildungsidee ausgegeben und gesellschaftlich festgeschrieben wurde.“<sup>91</sup>

Die Arbeit habe – über den Nutzen für den Beruf hinausgehend – einen persönlichkeitsbezogenen Bildungswert. Hinzu kommt, die allgemeinbildenden Schulen – als ein Zuteilungsapparat von Sozialchancen – orientieren sich an wirtschaftlichen Ansprüchen und Zwängen. Inwiefern die Disjunktion der Bildungstheorien noch 'realitätsnah' ist, wird in der Erziehungswissenschaft kontrovers diskutiert.

---

<sup>90</sup> Die Römer bildeten, weil sie das griechische Wort *Atom* nicht aufnehmen wollten, den Ersatz: *Individuum*, das Unteilbare.

<sup>91</sup> BRATER, 1988, S. 32.

### 3.1.1 Leistung

Der Leistungsbegriff subsummiert Fragen:

- Was unter Leistung verstanden wird oder werden soll, sofern von einer 'Leistungsgesellschaft' gesprochen wird;
- Ob Leistung ein Grunderfordernis 'menschlicher' Existenz ist;
- Inwiefern Leistung etwas mit Beruf zu tun hat;
- Was die Inhalte und Ziele von Leistungen sind;
- Ob Leistung gegenwärtig ein dominantes Zuteilungskriterium für materielle und soziale Lebenschancen ist.

Formen klassischer Berufswahltheorien sehen Personen in einer bestimmten Position und Leistung in der Gesellschaft; zum einen in einer Position, die der Person zugewiesen ist, zum anderen in einer Position, zu der die Person *berufen* ist, zu der die Person einen inneren Ruf für eine bestimmte Lebensaufgabe verspürt. Diese Berufung zu finden, bleibt jeder Person zu suchen möglich – so wird postuliert. Da dieses Suchen einem vorherrschenden Leistungsprinzip unterworfen ist, werden nachstehend die Historie des Leistungsbegriffs und die Vielschichtigkeit des Leistungsbegriffs mit seiner enormen Ideologieanfälligkeit skizziert.

Das Zeitwort *leisten* kommt aus dem Alt- und Mittelhochdeutschen in der Bedeutung 'einer Spur folgen', 'ein Gebot befolgen' und 'einer Pflicht nachkommen', allgemein 'folgen' und 'nachfolgen'.<sup>92</sup>

Das Phänomen bestimmter Leistungsanerkennung ist spätestens seit *der Antike*<sup>93</sup> nachgewiesen. Unterschiedliche Leistungen verschiedener Personen wurden miteinander verglichen, sei es beim Sport, im Lehr- und Wehrstand. Leistung als Zuteilungskriterium von Anerkennung war *im* Mittelalter zu beobachten, besonders ausformuliert im christlichen Rittertum oder in ständischen Gruppierungen. Mit der Aufklärung und mit dem Merkantilismus wurde das individuelle Leistungsstreben mobilisiert. Soziale Vorgegebenheiten wie Geburt und Gruppenzugehörigkeit und andere Bestimmungsgründe wie Willkürentscheidungen der Obrigkeit sollten keinen Einfluss mehr haben. Dies hat für das Bürgertum zunächst emanzipatorische Funktion.

---

<sup>92</sup> Vgl. BOLTE, 1979, S. 20.

<sup>93</sup> Wenn in dieser Forschungsarbeit von *Antike*, *Mittelalter*, *Aufklärung* et cetera gesprochen wird, so sind Bezeichnungen von historischen Zeitabschnitten gemeint, also Beschreibungen von Ereignissen in einer Rückschau.

Kant postulierte, 'das Schicksal selbst in die Hand zu nehmen', den Mut aufzubringen, 'sich seines eigenen Verstandes zu bedienen'. Das Ideal der Freiheit, Mündigkeit und Selbstbestimmung wurden gepriesen. Die mit Aufwendungen aller Art verbundene Leistung wurde fortan idealerweise durch entsprechende Gegenleistungen oder Lohn entschädigt. Jede Arbeit hat einen Lohn zu erhalten. Das Bürgertum etabliert sich, und nutzte das Leistungsprinzip gegen das ebenso aufstrebende Proletariat. Das Bürgertum, das sich mit Hilfe des Leistungsprinzips seine gesellschaftliche Position gegenüber dem Adel erkämpft hatte, versuchte gewonnene Privilegien gegen die einkommensschwache Unterschicht abzuschotten. Somit kontrollierte das im vorindustriellen Zeitalter entstandene Wirtschaftsbürgertum den sozialen Aufstieg. Das emanzipatorische Leistungsprinzip wandelte sich zum Repressionsinstrument, mit primärer Konzentration auf Berufsleistung und Erwerbsarbeit. Mit diesem Wandel des Leistungsprinzips veränderte sich die Bildungsidee.

Das Problem *der* Leistung ist auch ein Problem *der* Schule. Als staatliche Institution ist *die* Schule verwoben mit gesellschaftlichen Prozessen; die Schule ist ein entscheidender Faktor des gesellschaftlich-politischen Lebens. Der Schulabschluss ist im Zuge des 19. Jahrhunderts zur Voraussetzung für bestimmte Berufsausbildungswege geworden, die wiederum nach erfolgreichem Abschluss den Zugang zu bestimmten Positionen in der Gesellschaft ermöglichen.

„Das Leistungsprinzip, das im Zusammenhang mit der Entwicklung des schulischen Berechtigungswesens im Schulwesen seit dem 19. Jahrhundert wirksam wurde, hatte zunächst keinen spezifisch innerpädagogischen Sinn, sondern war einerseits Ausdruck gesellschaftlicher und politischer Interessen: der Interessen des Bürgertums oder bestimmter Gruppen des sich entwickelnden Bürgertums, andererseits Ausdruck der Interessen des sich mehr und mehr zentralistisch-bürokratisch organisierenden modernen Obrigkeitsstaates.“<sup>94</sup>

KLAFKI hält das Messen individueller Leistungen aus sozial- und wirtschaftspolitischer Perspektive für fragwürdig, da Subventionierungsmaßnahmen Arbeitenden teilweise

---

<sup>94</sup> KLAFKI, 1974, S.76f.

eine Art Mindesteinkommen sichert, obwohl die betreffende Arbeitsleistung – an den Maßstäben des Marktwertes gemessen – unproduktiv geworden ist.<sup>95</sup>

„Damit nehmen die Möglichkeiten des einzelnen [...] ab; der Beitrag des einzelnen wird bei solchen komplexen, arbeitsteilig organisierten Arbeitsvollzügen also immer schwerer bestimmbar.“<sup>96</sup>

Die Imagination einer leistungsgerechten Verteilung setzt eine Chancengleichheit voraus, Leistungen erbringen zu können und wollen, um entsprechende soziale Positionen einzunehmen.<sup>97</sup>

Mit der Annahme, Leistungspotenziale und -bereitschaften messen zu können, stellt sich die Frage, wie sich eine Leistungsbereitschaft ´wecken` lässt. Die latente Variable ´Leistungsmotivation` ist aus motivationspsychologischer Perspektive schwer zu operationalisieren, da in der dimensional Analyse die Indikatoren Leistung sichtbar und nicht sichtbar, Motivation sichtbar und nicht sichtbar, sowie intrinsische und extrinsische Motivation ´vorhanden` sind. Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, da gegebenenfalls nicht auf Hoffnung auf Erfolg gebaut wird, als dem entscheidenden Antrieb einer ´innergesteuerten Leistungsmotivation`. Man baut auf Furcht vor Misserfolg.

SACHER unterscheidet zwischen Leistungsstreben<sup>98</sup>, Leistungsanforderung, Leistungsorientierung und Leistungsprinzip. Das Leistungsstreben sei *dem* Menschen immanent, so verschaffe er sich selbst und anderen gegenüber Geltung.<sup>99</sup> Hingegen

---

<sup>95</sup> Beispielsweise die Defizitfinanzierungen von Großbetrieben, die vom Konkurs bedroht sind und infolgedessen eine regionale konjunktur-/ kapitalismus- oder strukturell bedingte Arbeitslosigkeit verursachen und des Weiteren soziale Krisen zu entstehen Gefahr laufen.

<sup>96</sup> KLAFKI, 1974. S. 85.

<sup>97</sup> Vgl. KLAFKI, 1974. S. 83.

<sup>98</sup> SACHER beschreibt das Leistungsstreben verbunden mit einem Geltungsstreben als ein menschliches Grundbedürfnis. Hier stellt sich die Frage, was ein Grundbedürfnis – wenn es dies wie auch immer geartet gibt – ´menschlich` macht. Dies kann man jedoch – geht man von einer Existenz letztgenannter Bedürfnisse aus – als zu kurz gegriffen betrachten: *das* Bedürfnis nach Anerkennung und Geltung kann sich in der Form des Leistungsstrebens manifestieren, hingegen ein Leistungsstreben als Grundbedürfnis zu bezeichnen, zweifelhaft ist.

<sup>99</sup> Vgl. SACHER, 1992, S. 3.

kommen Leistungsanforderungen von der Umwelt<sup>100</sup>, von anderen Personen, womit eine Fremdbestimmung verbunden ist. Bleibt Leistungsdruck aus, wird sich dennoch an den Leistungsanforderungen ausgerichtet, mit denen man bewertet. Dies führt zu der Kritik: Kein Individuum kann auf Dauer mit dem Bewusstsein leben,

„nur so viel wert zu sein, wie er leistet. Jeder braucht auch Lebensverhältnisse, in denen er sich ohne Vorbedingungen, einfach um seiner selbst willen, angenommen und geschätzt wissen darf.“<sup>101</sup>

Dieser Umstand gilt besonders für Personen, die de facto keine gesellschaftlich erwünschten Leistungen erbringen können, selbst, wenn de jure die Grundlage gegeben ist. Für arbeitslose Schulabgänger ´greifen` die nachstehend beschriebenen funktionserfüllenden Leistungen nicht in Rückgriff auf die:

- *Allokationsfunktion* als Verteilung von (Berufs-)Positionen (nach Leistungsbefähigung und Leistungsbereitschaft).
- *Statuszuteilungsfunktion*, mit der Einkommen, Ansehen, besondere Privilegien und so weiter (leistungsgerecht) zugeordnet werden.
- *Entschädigungsfunktion* für erbrachte Vorleistungen (Ausbildung et cetera).
- *Äquivalenzfunktion*, die nicht leistungsgerechte Zuteilungen außer Kraft setzt (zum Beispiel ungleiches Entgelt für Männer und Frauen trotz gleicher Leistung)

---

<sup>100</sup> Umwelt (Milieu): **Environmentalismus** (engl. environmentalism von environment, Umgebung, Umwelt). Mit dem Wort Umwelt ist schon ein Fortschritt markiert: Vor dem 19. Jahrhundert konnte man sich darüber nicht äußern. Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 2007, Bd. 2, S. 572. Assoziationen lassen sich zum Urbanitätsbegriff loten: Ursprünglich von Augustinus als eine übermäßig elegante und rhetorisch aufgeputzte Rede bezeichnet, steigt *Urbanitas* in Frankreich und im deutschsprachigen Raum des 12. Jahrhunderts zum ethischen, ästhetischen und sozialen Leitbild der höfischen Kultur auf. ERASMUS VON ROTTERDAM nutzte *urbanitas* und *civilitas* zur Charakterisierung feinen Benehmens, als Bezeichnung für das soziale Tugenden – gegenwärtig ließe sich von sozialen *Kompetenzen* sprechen – umfassende humanistische Ideal. In der Mitte des 18. Jh. findet in Deutschland das Lehnwort Urbanität Eingang in den Sprachschatz des gebildeten Bürgertums. Es bezeichnet den gesitteten und bildungsgesättigten Konversationsstil ebenso wie umsichtiges Verhalten – oder sollte man sagen: kompetentes Verhalten? Zugleich macht in Frankreich J.-J. ROUSSEAU die *urbanité* und *politesse* (Höflichkeit) zu Zielen seines zivilisationskritischen Angriffs. Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie: Bd. 11, S. 352.

<sup>101</sup> SACHER, 1992, S. 2.

und damit durch eine bestimmte Art von Ungleichheit (nach Leistung) andere 'problematische' Ungleichheiten verhindert.

- *Befriedigungsfunktion*, die die Früchte der Arbeit nach geltenden Werten 'gerecht' verteilt und dadurch Ausbeutungen verhindert und Konflikte mildert.
- *Leistungsmobilisierungsfunktion*, da durch Leistung etwas zu bekommen ist .
- *Orientierungsfunktion*, die der Orientierung des Verhaltens dient, da für jeden erkennbar ist, was er tun müsste, wenn er sich bestimmte Wünsche erfüllen wollte.<sup>102</sup>

Andere Leistungsformen, seien es die Erziehungsleistungen der Familie, Leistungen von Schülern unter schwierigen Bedingungen den Alltag zu bestreiten oder anderen außerschulischen Aktivitäten<sup>103</sup> und Verpflichtungen nachzugehen, gehören allerdings (noch) nicht zu den abgefragten Kriterien eines Leistungskatalogs.

Kriterien für Bewertungen von Leistungen im Rahmen des Berufswahlprozesses werden unterschiedlich definiert, sei es in Form von Lernzielformulierungen als Teil der Curriculumtheorie, sei es Leistung als Lernprozess, sei es Leistung als Ergebnis oder Lernerfolg, sei es Leistung als materialer oder immaterieller Verdienst, sei es Leistung als *Kompetenz* beziehungsweise als Bewerber oder Kämpfer (*competitor*).

Zu dem Begriff Leistung sich etwaige Definitionen finden:<sup>104</sup>

- Leistung als Produkt oder Effekt.
- Leisten als Schaffen. Vollbringen ist eine Tätigkeit, deren Ergebnis die Leistung ist.
- Schulische Leistung ist die an einer Norm gemessene Leistung des Schülers.
- Leistung ist eine Eigenschaft, die einem bestimmten Spektrum von Handlungen zugeschrieben wird.
- Leistung ist bewertetes Handeln.
- Leistung ist der Vollzug oder das Ergebnis einer Arbeit in Relation zu einem Gütemaßstab.

---

<sup>102</sup> Vgl. BOLTE, 1979, S. 33.

<sup>103</sup> Zur Diagnostik jugendlichen *Kompetenzerwerbs* durch außerschulische Aktivitäten: Vgl. REINDERS, 2007, S. 71ff.

<sup>104</sup> Vgl. SALDERN, 1999, S. 10f.

- Pädagogische Leistung ist das Ausmaß, in dem ein Individuum Aufgaben mit einem definierten Schwierigkeitsgrad erfolgreich bewältigen kann.
- Unter Leistung versteht man die Ausführung einer geistigen oder körperlichen Tätigkeit, die mit einem gewissen Maß an Anstrengung verbunden ist – oder das Ergebnis solcher Tätigkeit, das an einem Maßstab gemessen wird.

Unklarheit besteht darüber, inwiefern sich Leistung bewerten lässt, in welchem Kontext Leistung zu bewerten ist, ob der Begriff Leistung unter der Selbstbewertung oder unter der Fremdbewertung definierbar ist, welche Handlung als Leistung bewertet wird und ob Leistung ein Produkt oder ein Prozess oder beides ist.

Um überhaupt Formen eines Leistungsprinzips umsetzen zu können, bedarf es – wie erwähnt – der Chancengleichheit, die als Zielvorstellung und Idee gesetzlich in Deutschland verankert, jedoch de facto nicht vorhanden ist. Durch eine Wettbewerbsverzerrung hat nicht jeder dieselbe Chance, *sein* Leistungsoptimum<sup>105</sup> zu entwickeln und zu zeigen.

In Bezug auf eine Schulleistung als Zugangsvoraussetzung für bestimmte Einkommens- und Sozialchancen werden Kausalitäten in Form von Dispositionsverständnissen inauguriert. Hierzu kritisch KALFKI:

„Die Unhaltbarkeit dieses statischen, einseitig biologistischen Verständnisses ist [...] durch umfangreiche internationale Forschung erwiesen worden, obwohl die Auffassung über den Anteil der Abhängigkeit der Intelligenzentwicklung von Anlagefaktoren einerseits und von Umwelt- und Sozialisationsbedingungen sowie von Erziehungseinwirkungen andererseits sich recht beträchtlich unterscheiden. Aber selbst die Positionen, die den Grad der Anlagebedingtheit der Begabung verhältnismäßig hoch ansetzen, können nicht leugnen, dass erstens ein günstiges Anlagepotential ohne entsprechende sozio-kulturelle Bedingungen und Erziehungseinwirkungen unentwickelt oder unzulänglich entwickelt bleibt und dass zweitens günstige Sozialisations- und Erziehungsbedingungen eine erhebliche Steigerung durchschnittlicher oder unterdurchschnittlicher Anlagen bewirken können. Auch der Begriff ‘Anlage’ muss also im Sinne eines in bestimmten Grenzen plastischen Potentials verstanden werden. Damit ist zugleich der elementare Sinn der Rede vom

---

<sup>105</sup> So, als besäße ein Schüler immanent *ein* Optimum (wofür, wann, wo und vor allem: von wem beobachtbar?).

‘Begaben` als einer zentralen Aufgabe einer zeitgemäßen Schule bzw. der Sinn des sogenannten dynamischen Begabungsbegriff angedeutet.“<sup>106</sup>

Lineares Zuschreiben von Kausalitäten oder Statusmessverfahren von ‘Anlagen` und ungleiche Startbedingungen sind für Schüler nach wie vor real, da weder umfangreiche Entwicklungsmöglichkeiten gefördert noch die Chancenverteilungen noch die Allokationen et cetera in Deutschland einzig über das Leistungsprinzip geregelt werden.

„Deshalb liegt der nicht nur an Stammtischen, sondern auch in Lehrerzimmern häufig zu hörenden Argumentation, wir lebten nun einmal in einer Leistungsgesellschaft, folglich müsse auch die Schule zur Leistung erziehen, eine zutiefst unwahre Voraussetzung zugrunde.“<sup>107</sup>

Prinzipien der Alimentation, des Besitzes, des Familienstandes, des Geschlechts, der Gesundheit, der Herkunft, des Lebensalters, der persönlichen Verbindungen, der Vererbung, der Wahl, der Zufälle und viele mehr stellen Zuteilungsmechanismen dar. Vorrechte der Geburt, – de facto, nicht de jure – bestehen neben dem Leistungsprinzip. Nicht weniger bestimmend ist das Anciennitätsprinzip, das die Vergabe von Positionen nach Alter und Zeitdauer der Zugehörigkeit zu einer Institution oder zu einem Betrieb beschreibt. Ebenso entscheidend für den Berufs- und Lebenserfolg kann nach dem Ideologieprinzip die gemeinsame Zugehörigkeit zu einer Anschauungsgruppe, zu einer Organisation oder Partei und die entsprechende loyale Ergebenheit dieser gegenüber sein. Des Weiteren ist es eventuell ausschlaggebend, Entscheidungsträger direkt oder indirekt zu kennen und sich diesen gegenüber sozial angepasst zu zeigen, was sich begrifflich unter einem Bekanntheits- und Beliebtheitsprinzip oder unter *social impression management* fassen lässt.

Die Beschreibung des Leistungsbegriffs zeigt:

„die Meinung [sei] problematisch, man könne das Leistungsprinzip in der Erziehung bzw. in der Schule heute dadurch begründen, da Erziehung den

---

<sup>106</sup> KLAFKI, 1974, S. 80f.

<sup>107</sup> SACHER, 1992, S. 5f.

jungen Menschen eben auf eine Bewährung in der sogenannten Leistungsgesellschaft in dem oben entwickelten Sinne vorbereiten müsse [...]“.<sup>108</sup>

Die obige Ausführung dient einer kritischen Perspektive der Bestimmungs- und Messproblematik von *Potenzialen* und *Kompetenzen*.<sup>109</sup>

### 3.1.2 Arbeit

Der Arbeitsbegriff lässt sich bis in die griechischen und jüdisch-christlichen Traditionen zurückführen. In der griechischen Polis war Arbeit die Pflicht der Sklaven. Arbeit war ein den Unfreien auferlegter Zwang und somit ein Mittel zum Zweck. Das griechische Wort für Arbeit *πρόνοζ* hat die selbe etymologische Wurzel wie Armut *πενία*.<sup>110</sup>

In der jüdischen Schöpfungsgeschichte gilt Arbeit – im Paradies zunächst als Auftrag beschrieben: Den Garten Eden zu bewahren und zu bebauen – als Mühsal, Not und Pein.

Im Mittelalter findet sich eine Beschreibung von Arbeit – zunächst in der germanischen Frühzeit – im Anfang des Nibelungenliedes:

„Uns ist in alten maeren  
 Von beiden lobebaeren,  
 von vröuden hôchgeziten,  
 von küener recken striften,  
 wunder vil geseit:  
 von grôzer **arebeit**<sup>111</sup>,  
 von weinen und von klagen,  
 muget ir nû wunder hoeren sagen.“<sup>112</sup>

---

<sup>108</sup> KLAFKI, 1974, S. 86.

<sup>109</sup> Hier wird eine Verbindung zur *Potenzial-* und *Kompetenzbezeichnung* aufgespannt.

<sup>110</sup> Vgl. ARENDT, 1983, S. 428.

<sup>111</sup> Im Original nicht hervorgehoben.

<sup>112</sup> Zitiert nach KABISCH, 1997, S.5.

Auf das germanische Wort *arbejjidiz*<sup>113</sup> (Mühsal) sowie auf das althochdeutsche Wort *arabeit*<sup>114</sup> (Beschwerde, Not, Mühsal) und *arebeit* (weinen und klagen) geht der deutsche Arbeitsbegriff zurück und lässt sich wie die Wörter *arm* und *Erbe* auf die Bedeutungen ´alleingelassen`, ´mühselig` und ´belastet`, im Angelsächsischen auf *earfodh* (Dienstleistung des Knechtes) zurückführen. Die zwischensprachlichen Sinngehalte des Arbeitsbegriffs finden sich im Italienischen mit dem Begriff *lavorare*, ebenso im Englischen mit dem Begriff *labour* (Mühe, Anstrengung, Geburtswehen, kämpfen, abmühen) – hergeleitet vom Lateinischen *labor* (Anstrengung, Mühe, Strapaze, Plage, Drangsal, Beschwerlichkeit, Unglück) und *laborare* (leiden) – sowie *work* (Tätigkeit, Handlung, Erzeugnis). In der französischen und spanischen Sprache gehen die entsprechenden Begriffe *travailler* (anstrengen, leiden, krank sein, quälen) und *trabajo* auf den lateinischen Ursprung *tripolium* (Folterinstrument) zurück. Das slawische *rabota* rekuriert auf das Wort *rab* (Sklaventum).<sup>115</sup>

*Negotium*, die Arbeit – und synonym der Erwerb – verheißt demnach nichts Gutes:

„Er wird arbeiten, und des nicht genießen; und seine Güter werden andern, dass er deren nicht froh wird.“<sup>116</sup>

„Er wird erwerben und doch nichts davon genießen und über seine eingetauschten Güter nicht froh werden.“<sup>117</sup>

In den beiden angeführten Bibelzitatzen zweier verschiedener Übersetzungen wird sich einmal des Wortes *arbeiten*, andermal des Wortes *erwerben* bedient, wodurch eine wirtschaftliche Komponente mitgedacht werden kann.<sup>118</sup>

---

<sup>113</sup> ARENDT, 1983, S. 428.

<sup>114</sup> Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft, 1930, S. 179.

<sup>115</sup> Vgl. a. a. O. und vgl. ARENDT, 1983, S. 327.

<sup>116</sup> Lutherbibel 1912. Bibel-online.net.

<sup>117</sup> Bibel oder die ganze Heilige Schrift des alten und neuen Testaments, Die. Buch HIOB, 20, 18. S. 490.

<sup>118</sup> *Traditore tradutore*: Der Übersetzer ist ein Täuscher, sagt ein italienisches Sprichwort.

Hingegen Gutes ist, was unter *Otium*, unter Kontemplation oder Muße fällt: Die Erkenntnis, Gott zu erlangen und zu sich selbst zu finden, werden in der christlichen Theologie als wichtig und wertvoll erachtet.

Während die feudalen Verhältnisse der Leibeigenschaft und Frondienste ´nach und nach` an Macht verloren – dies zeigte sich durch Gründungen freier Städte einhergehend mit deren zunehmender wirtschaftlicher Bedeutung – wurde die steigende Anzahl der Armen zu einem Problem, für dessen Lösung zuvor die Feudalherren zuständig waren. Sie begegneten dem Problem mit gottgefälligen Almosen, mit ´guten Werken`. Zu der für die freien Städte zunehmenden Anzahl Armer kam eine ökonomische Belastung hinzu, die es im Rahmen der Fürsorgepflicht erschwerte, Gelder und Güter als Almosen für die Armen zu vergeben. Die Idee, die Armen zur wert-schaffenden Arbeit anzuhalten und zu zwingen, sollte das Problem beheben. Das führte zu einem neuen Verständnis von Arbeit.

„Weh dem, [...] der seinen Nächsten umsonst arbeiten läßt, und giebt ihm seinen Lohn nicht.“<sup>119</sup>

Ideologisch abgesichert und dem religiösen Volk gegenüber vertreten wurde diese Auffassung, indem man das geltende Verständnis von Arbeit verkehrte, die Arbeit zu einem Dienst an Gott aufwertete (*ora et labora*). Die Bewertung der Arbeit verkehrte sich zur Verurteilung von Müßigang und Untätigkeit als Laster. Die protestantische Ethik wies jeder Person ´im Auftrage Gottes` einen Platz in der Gesellschaft zu, an dem der Mensch seine Pflicht zu erfüllen hatte und sich auf die Lutherische Berufskonzeption gründet (siehe Abschnitt 3.1.3: Beruf).

Nach der Auflösung des mittelalterlichen Gilde- oder Zunftwesens<sup>120</sup> und der Entwicklung des Merkantilismus in der Frühmoderne, woraufhin Strukturen des modernen Frühkapitalismus entstanden, mussten sich die Arbeiter zunächst in Manufakturen, später in Fabriken an industrielles Arbeiten, also an Fertigungsorganisationen und -

---

<sup>119</sup> Bibel oder die ganze Heilige Schrift des alten und neuen Testaments, Die. Buch JEREMIA 22, 13. S. 724.

<sup>120</sup> Die Handwerker und Kaufleute waren in Genossenschaften zusammengeschlossen, die in Süddeutschland Zünfte, in Norddeutschland Gilden und Innungen genannt wurden.

mechanismen ausrichten. Mit dem Wandel des Arbeitsbegriffs nahm das Leistungsprinzip an Bedeutung zu. Die Arbeiter durch Zwang zu ihrer Tätigkeit zu bewegen, war nicht mehr nötig, da die durch die Niedriglöhne herbeigeführte Armut Männer, Frauen und Kinder in den täglichen Überlebenskampf trieb. Als der Bedarf an Fabrikarbeitern stetig wuchs, wurden die Kinder ihrer Nützlichkeit nach als billiges Arbeitskräfte-reservoir untergeordnet.<sup>121</sup> Der Mensch war nicht Eigentümer seiner selbst und seiner Arbeit. Im Zuge der Ausbeutung der Arbeiterfamilien wurden diese von den Kapitalisten als Konsumenten entdeckt; das beschleunigte die Massenkaukraft und verstärkte den Kreislauf der Massenproduktion und der Armut. Die 'Lohnsklaven' erkannten für sich einen Machtfaktor: Die weiter ansteigende Massenherstellung vieler Güter war von ihnen abhängig. Arbeiter bildeten Koalitionen in Form späterer Gewerkschaften und Parteien; sie versuchten solidarisch ihre Interessen durchzusetzen. Anfangs noch mit staatlicher Waffengewalt niedergemacht, wurde die 'soziale Frage' des 19. Jahrhunderts durch 'Entschärfung untergraben' und durch gesetzliche Regelungen als sozialer Fortschritt auf die Fahnen der Regierung geschrieben; Die Lohnarbeiter blieben weiterhin abhängig und fremdbestimmt. Das materialistisch-dialektische Verständnis von Arbeit unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen machte vor allem Karl Marx in seinen Schriften zum Thema.

Im Rahmen der katholischen Soziallehre erschien Ende des 19. Jahrhunderts die erste der vier Sozialzyklen, die sich mit der Thematik der Arbeit auseinandersetzten. Für diese Stellungnahmen sind die miteinander verbundenen naturrechtlichen und biblisch-schöpfungstheologischen Aussagen bezeichnend,

„[...] welche die geringe Anteilnahme der Katholiken an der gelernten Arbeiterschaft der modernen Großindustrie verstehen hilft [...]“<sup>122</sup>.

### 3.1.3 Beruf

Der protestantisch geprägte Berufsbegriff verbindet *Arbeit* mit *Beruf*.

„Wer heute in irgendeiner Hinsicht vom Beruf zu handeln hat, sieht sich sogleich vor der Schwierigkeit, den Gegenstand seiner Reflexion zu bestimmen.

---

<sup>121</sup> Vgl. POSTMAN, 1995, S. 66.

<sup>122</sup> Vgl. WEBER, 2004, S. 67f.

Denn wenn wir 'Beruf' sagen, so meinen wir etwas, von dem nicht sicher ist, ob es durch den Berufsbegriff noch getroffen wird.<sup>123</sup>

Vor der lutherischen Bibelübersetzung findet sich das Wort 'Beruf' in keiner der Sprachen, die es jetzt enthalten, in seinem heutigen 'weltlich' gemeinten Sinn. Die mit *Beruf* gleich lautenden mittelhochdeutschen, mittelniederdeutschen und mittelniederländischen Worte bedeuten 'Ruf' in dessen heutiger deutscher Bedeutung. Alle Sprachen, die durch die protestantische Bibelübersetzungen beherrschend beeinflusst sind, haben das Wort gebildet, alle, bei denen dies nicht der Fall ist (wie die romanischen) nicht oder nicht in der heutigen Bedeutung.<sup>124</sup>

Das im heutigen Sinne gebrauchte Wort 'Beruf' stammt aus der protestantischen Bibelübersetzung, jedoch im Original so nicht überliefert. Mit dem deutschen Wort *Beruf* verband sich eine religiöse Vorstellung; eine von Gott gestellte Aufgabe, eine objektive Ordnung. Unter der Ordnung Gottes hatte man der Obrigkeit zu gehorchen. Mit *Beruf (in vocatione sua)* war eine Verbindung mit den von Gott geordneten Ständen beschrieben. Die Relevanz der weltlichen Alltagsarbeit in Form einer hohen Wertbestimmung der Pflichterfüllung innerhalb der weltlichen Berufe war neu. Die religiöse Tenor gab der weltlichen Alltagsarbeit einen neuen Sinn.

Innerhalb der protestantischen, der lutherischen Berufsauffassung galt, unabhängig vom Stand, jeder Mensch von Gott berufen und verpflichtet.<sup>125</sup> Die berufliche Pflichterfüllung als Dienst vor Gott begründete einen Berufsethos.

Mit Arbeit verband man ein mühsames, lebenserhaltendes nicht bestimmtes Tätigsein. Der Beruf war ein 'Ruf' zu einer bestimmten Tätigkeit durch Gott und von der gesellschaftlichen Verfassung, der berufsständischen Bedingungen geprägten Tätigkeit. WEBER zitiert Thomas ADAMS (1583-1652), der ein neues Verständnis der Berufsarbeit beschreibt:

„Außerhalb eines festen Berufs sind die Arbeitsleistungen eines Menschen nur unstete Gelegenheitsarbeit [...] und er (der Berufsarbeiter) wird seine Arbeit *in Ordnung* vollbringen, während ein anderer in ewiger Verwirrung

---

<sup>123</sup> BLANKERTZ, 1969, S. 23.

<sup>124</sup> Vgl. WEBER, 2004, S. 126f.

<sup>125</sup> Vgl. HESSE, 1972, S. 19.

steckt und sein Geschäft nicht Ort noch Zeit kennt (The *inconstant*<sup>126</sup>] man is a stranger in his own house sagt auch Th. Adams (Works of the Puritan. Div. p. 77.) [...] darum ist ein fester Beruf (‘certain calling’, an anderen Stellen heißt es ‘stated calling’) für jedermann das beste. Die unstete Arbeit, zu welcher der gewöhnliche Tagelöhner gezwungen ist, ist ein oft unvermeidlicher, aber stets unerwünschter Zwischenzustand. Es fehlt eben dem Leben des ‘Berufslosen’ der systematisch-methodische Charakter, den, wie wir sahen, die innerweltliche Askese verlangt. Auch nach der Quäkerethik soll das Berufsleben des Menschen eine konsequente asketische Tugendübung, eine Bewährung seines Gnadenstandes an seiner *Gewissenhaftigkeit* sein, die in der Sorgfalt [...] und Methode, mit welcher er seinem Beruf nachgeht, sich auswirkt. Nicht Arbeit an sich, sondern rationale Berufsarbeit ist eben das von Gott Verlangte.“<sup>127</sup>

Der Unterschied zwischen der von Thomas ADAMS beschriebenen Sichtweise der Puritaner zur Perspektive LUTHERS liegt im methodischen Profil der Berufsaskese. Die puritanische Berufsidee steht nicht wie bei LUTHER für ein Sichbescheiden mit dem einmal von Gott zugewiesenen Los; es bedarf unbedingt mehrere ‘callings’ miteinander zu kombinieren.<sup>128</sup>

Das mit pädagogischen Intentionen in kirchlichen Fibeln verpackte *protestantische Berufsethos* zeichnet sich durch ein vorschriftsmäßiges Element aus. Es wurde mehr der Arbeitsvorgang, weniger der Arbeitsinhalt und der messbare Erfolg fokussiert. Der Gehorsam, der Fleiß und das Beständige in der Tätigkeit hatten Priorität. Der Pietismus verlangte, die aufgetragene Arbeitspflicht gehorsam zu erfüllen und in dem durch Gott zugewiesenen Beruf und Stand folgsam zu verbleiben. Der Obrigkeit war zum eigenen Nutzen erlaubt, Besitztümer und Gewinne jeglicher Art durch Innovation der Unternehmungen, Monopole, Veränderung des ständischen Zwanges zu steigern; dem Gemeinen war dies versagt.

Die Pflichterfüllung gegenüber der göttlichen und weltlichen Obrigkeit führte zum Dualismus des Merkantilismus, womit erkenntlich wird,

---

<sup>126</sup> Hier unterscheidet Thomas ADAMS zwischen einer negativ konnotierten Unbeständigkeit, die als Verwirrung zu verstehen ist und einer Unbeständigkeit im positiven Sinne: sich zu entwickeln, zu verändern, insbesondere beruflich; das käme dem eigenen und dem Gemeinwohl zugute.

<sup>127</sup> WEBER, 2004, S. 186.

<sup>128</sup> Vgl. WEBER, 2004, S. 178.

„[...] dass die Reformation ja nicht sowohl die *Beseitigung* der kirchlichen Herrschaft über das Leben überhaupt, als vielmehr die Ersetzung der bisherigen Form derselben durch eine *andere* bedeutete [...]“<sup>129</sup>: Die Sozial- und Wirtschaftsverfassung der weltlichen Obrigkeit.

Die im Zeitalter der Reformation von den deutschen Gilden und Zünften praktizierten Ordnungen der handwerklichen Meister- und Gesellenlehre verboten dem Lehrling nach einer einmal erfolgten Berufswahl eine Änderung des Berufsweges. Dieser fundamentalen Berufsentscheidung gerecht zu werden, setzt entweder ein Vertrauen der Kinder in die Eltern voraus – jene wussten über die Begabung und Neigung ihres Kindes am besten zu bestimmen – oder der Berufswählende machte eigene Erfahrungen mit der Berufswelt im Vorfeld. Die Probezeit gewährte dem Jugendlichen jedoch selten einen Einblick in erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten zur Ausübung des späteren Berufes, da die Gesellen nicht selten den Praktikanten als Konkurrenten betrachteten. Einen Anspruch des Zöglings, berufliche Fertigkeiten kennen zu lernen, war offiziell nicht geltend zu machen. Das Auskommen miteinander wurde überprüft. Das machte den Praktikanten vom Gesellen und Meister abhängig.

Bereits im Mittelalter verwirrte die Anzahl der 'Berufs`möglichkeiten und erschwerte die Übersicht.<sup>130</sup> 1268 wurde bereits eine Liste in Frankreich mit 101 Tätigkeitsbeschreibungen angefertigt. 1691 gab es 129 in Genossen- und Zirkelgesellschaften<sup>131</sup> organisierte Berufe, 1698 wurden in einem Ständebuch 200 Berufe genannt, 1841 waren in England 431 Berufe aufgezählt.<sup>132</sup> In Berlin wurden Ende 1784 266 Berufsbezeichnungen aufgeführt. Nach einer verwendeten Klassifikation der deutschen Berufsstatistik von 1907 wurden 3000 bis 5000 verschiedenen Berufen gezählt.<sup>133</sup>

---

<sup>129</sup> WEBER, 2004, S. 66.

<sup>130</sup> Das Wort Beruf war im Mittelalter als Begriff nicht verfügbar.

<sup>131</sup> Eine Zirkelgesellschaft unterschied sich in sozialer Hinsicht von einer Gilde/ Innung oder Zunft. Eine Zirkelgesellschaft ist eine Kaufmannsvereinigung wie zum Beispiel die Elbinger Georgen-Bruderschaft oder die Gilde von Reval. Außerdem sind sie den Adelsbünden nahe. Vgl. BOOCKMANN, 1986, S. 294. In diesen Adelsbünden fungierten Begriffe wie *urbanitas* und *civilitas* (siehe Abschnitt 3.1.1: *Leistung*).

<sup>132</sup> Vgl. HESSE, 1972, S. 12f.

<sup>133</sup> Vgl. ALBRECHT, 1972, S. 67.

Die Zahl der Aufgaben innerhalb eines Berufes, beispielsweise die kaufmännische Korrespondenz, nahmen im Mittelalter zu. Der Wunsch wuchs, in deutscher Sprache Lesen und Schreiben zu lernen – ohne einen vorherigen Besuch der Lateinschule. Neben den lateinischen Schulen wurden deutsche Schulen gegründet. Die Städte beseitigten zunehmend geistliche Reservats-Rechte. Im späten Mittelalter versuchte man diesen Schulen mit eigenen Lehrmitteln zu dienen. Entweder wurde das traditionelle Curriculum durch ein bürgerliches ersetzt, oder der Pfarrer wurde als Leitung einer Schule ersetzt. Wegen der menschenunwürdigen Lehrlingshalterei und wegen der schlechten Ergebnisse der Lehrzeit wurden bessere Berufsvorbereitungen gefordert. Als die Anforderungen an das beruflichen Können und Wissen im Laufe der Zeit stark anstiegen – die Praxis als alleiniger Lehrmeister und die Generationstradierung reichte nicht mehr aus, Literaturstudium und schulisches Lernen für alle Berufssparten musste hinzukommen –, lieferte das einen weiteren Grund, entsprechende Berufsvorbereitungen für eine einmalige ganzheitliche Lehre mit entsprechender Qualifikation für das zukünftige Berufsleben zu installieren.

Vom 13. bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts hat sich in der Praxis der Berufsvorbereitung wenig verändert. Lesen, Rechnen und Schreiben galten als genügende Voraussetzungen für einen Eintritt in die Lehre. Die Lehrjahre erachtete man als ausreichend, Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, die für das spätere Berufsleben als notwendig erschienen. Rechen- und Schreibschulen bereiteten berufsfachbezogen vor; daraus entwickelten sich im 18. Jahrhundert die Handelsschulen. Vorreiter jener Ausbildungs-Institutionalisierung waren die mittelalterlichen Handelsstädte, da diese auf Korrespondenz mit europaweiten Handelspartnern und auf eine umfassende Buchhaltung angewiesen waren.<sup>134</sup> Somit lernten Kinder und Jugendliche Qualifikationen

---

<sup>134</sup> In einer undatierten, etwa 1486 bis 1493 entstandenen Handschrift hat sich eine Sammlung von Übungssätzen, Wortreihen und Merkversen für den deutschen Elementar-Unterricht erhalten, die als die älteste deutsche Fibel gelten kann. Der Inhalt der Mustersätze macht deutlich: die hier gelernten Kenntnisse sollten im kaufmännischen Schriftverkehr verwendet werden. Die Sätze beginnen stets mit einem *item = ebenso*, nennen dann einen Vornamen, der zunächst mit *A*, dann mit *B* beginnt, lassen dann einen aus einer Berufsbezeichnung entstandenen Zunamen mit dem Anfangsbuchstaben *sch* bzw. *st* folgen, kennzeichnen den so bezeichneten Mann als jemanden, der gezahlt hat (*solv[vit]*), oder als Schuldner = *ist schuldig*, lassen dann Summen von verschiedenen Geldsorten (*guldin, pfund, schilling* usw.) folgen und schließen den Satz mit der Nennung der jeweiligen Ware (*korn, gersten, haber* und so weiter) ab. Vgl. BOOCKMANN, 1986, S. 337.

wie Briefeschreiben, Buchführen und Geldrechnen, Handelssprachen und Wechselrechnen.

Seit Mitte des 18. Jahrhunderts wandelte sich die betriebliche, häusliche und kirchliche Erziehung zur öffentlichen Erziehung der Adoleszenten in Schulen. Im Zuge der Säkularisierung wurde *die* Erziehung in Anlehnung an den öffentlichen Bedarf organisiert. Der öffentliche Nutzen der Erziehung stand im Vordergrund. Die neu-humanistischen Bildungstheorien unterschieden zwischen Bildung/ Humaniora und Ausbildung der Realien.

### 3.1.4 Bildung: Allgemeinbildung versus Berufsausbildung

Eine Vernetzung des Bildungsbegriffs mit *humanitas* ist für den Berufswahlprozess kennzeichnend. Die Wortbildung *Humanisierung* bezeichnet das, was *der* Mensch sein kann oder sein soll.

Aus *der* Antike wurde der Begriff *Menschheit* als *humanitas* als Einheit von Ethos, Intellektualität und Freiheit überliefert. Bezug nehmend auf den deutschen Sprachraum des Mittelalters findet sich das Wort *mennisgheit* in Anlehnung an *humanitas*. *Mennisgheit*, im mittelhochdeutschen: Menschheit und Menschlichkeit, steht dem Göttlichen gegenüber. Als Idee ritterlich-höfischer Literatur zielt *humanitas* auf eine allgemeine *condicio* ab – nicht auf das Individuum. *Die* Menschheit und *der* Mensch sind nicht das Gleiche. Gesellschaftliche Unterscheidungen finden statt. *Menschheit* als oberstes Ziel – von einem gottesgleichen Soll-Wert, der *divinitas*, ausgehend – wird als 'engelsgleich' beschrieben. Was für *den* Menschen zu erreichen möglich ist, ergibt sich aus einem 'natürlichen' Ist-Wert, der *humanitas*.

Mit den epochalen Veränderungen der Renaissance wird *humanitas* zu einer Allseitigkeit der Kultur umgedeutet. Der Bildungsbegriff kristallisiert sich heraus, der eine Vollendung mittels der *studia humanitas*, dem Studium alter Sprachen und der Literatur beschreibt. Das Standeswesen vertrat die Meinung, *der* Mensch sei nur durch humanistische Bildung ein *wahrer* Mensch. *Der* Mensch wird als Individuum entdeckt. Der Individualitätsbegriff meint nicht etwas 'Individualistisches' im Sinne selbstbezogener Vereinzelnung, vielmehr eine Beziehung des Individuellen zum Allgemeinen: Eine Umkehrung vom Individuum als Einheit zum Individuum als Vielheit.

Das Ziel war, soziale Klassen mit festgelegten Berufsgruppen oder mit anderen gesellschaftlichen Ordnungen zu beseitigen. Der Glaube an eine 'Gnade der Geburt', an angeborene 'Zukunftsaussichten' relativierte sich nach und nach, nicht zuletzt durch

die Publikationen KANTs, der den 'Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit' postulierte.<sup>135</sup> Es wurde darauf verzichtet, die Standes-Geburt als Kriterium zur Differenzierung heranzuziehen. Man verließ den 'sicheren Boden' absolut geltender Standards. Das Argument, der eine könne es besser als der andere, ist auf angeborene, standesgebundene Differenzierungsmerkmale nicht mehr zu beziehen: Jedes Individuum sei frei und von Natur aus gleich ausgestattet. Die klassischen Bildungstheorien bezeichneten gemeinhin Bildung als Entfaltung aller *Kräfte* aller Individuen – beispielsweise mit den polaren Prämissen von KANT: Vernunft als Apriori: *sapere aude* sowie von HERDER: Geschichte und Natur der Seele als Apriori.<sup>136</sup> Ebenso ist SCHLEIERMACHER hervorzuheben, der sich mit den widersprüchlichen Zusammenhängen sozialer Ungleichheit und Entwicklungsmöglichkeiten auseinander setzte. SCHLEIERMACHER unterschied zwischen 'angestammter', also historisch-gesellschaftlich bedingter und 'angeborener' Ungleichheit. Zu einer gesellschaftlich verfestigten Ungleichheit dürfen Erziehung und Bildung nicht beitragen, vielmehr müssen Erziehung und Bildung den Eigenwert und das Recht auf volle Entfaltung anerkennen und fördern. Jedoch können Erziehung und Bildung nur indirekt angestammte oder angeborene Verhältnisse verändern.<sup>137</sup> An der Reflexion von SCHLEIERMACHER wirkte HUMBOLDT maßgeblich mit:

„der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete [muss] in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden [...], [so] dass jeder, auch der Ärmste, eine vollständige Menschenbildung“<sup>138</sup> erhält.

Das Bürgertum und der restaurierte Obrigkeitsstaat fingen diese Reformkonzepte ab. Das Konzept der 'allgemeinen Menschenbildung' wurde ein Privileg der Herrschaft, die sich dadurch von den 'Massen' abzusetzen und ihre Macht zu erhalten und zu erweitern wusste.

Mit dem Bildungsbegriff – zunächst eine äußere Erscheinung, eine von der Natur erzeugte Gestalt, eine 'natürliche Bildung' meined – verknüpft sich ein anschließender Bildungsbegriff mit dem Kultur- und Zivilisationsbegriff. Diese neue Bedeutung be-

---

<sup>135</sup> Vgl. KANT, 1994, S. 55.

<sup>136</sup> Vgl. HERDER, 1968, S. 64.

<sup>137</sup> Vgl. SCHLEIERMACHER, 1994, S. 76.

<sup>138</sup> HUMBOLDT, 1984, S. 77.

zeichnet die Ausbildung *der* 'eigentümlichen menschlichen Weise, seine natürlichen Anlagen und sein *Vermögen*'. Der 'Civilisation' – als 'Veredelung des gesellschaftlichen Zustandes' und der 'Cultur' in Form von Wissenschaft und Kunst – hinzufügend und nicht nur ein *Vermögen* oder ein Talent beschreibend, verband HUMBOLDT mit Bildung

„etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nämlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntnis und dem Gefühle des gesamten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergießt“<sup>139</sup>.

Ausgehend von den Theorieansätzen geschichts-, kultur-, kunst-, staatsphilosophischer und anthropologischer Erörterungen, Poesie, autobiografischen Reflexionen, direkten oder brieflichen Gesprächen, sowie ausgehend von einer Integration in einem philosophischen Gesamtsystem des Zeitraums zwischen etwa 1770 und 1830 entfaltete sich eine pädagogisch ausgewiesene Reflexion zum Bildungsbegriff.

Vereinfacht man die oben zu entnehmenden Differenzen des philosophisch-pädagogischen Bildungsdenkens, lässt sich von Bildungstheorien sprechen. Die Vielheit des Bildungsbegriffs betrachtend, kann auf die von KLAFFKI vorgeschlagenen Aspekte verwiesen werden: Bildung als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, Bildung als Subjektentwicklung im Medium objektiv-allgemeiner Inhaltlichkeit, Individualität und Gemeinschaftlichkeit im klassischen Bildungsbegriff, die moralische, kognitive, ästhetische und praktische Dimension im klassischen Bildungsbegriff; Grenzen des klassischen Bildungsbegriffs und Folgerungen für die Gegenwart:<sup>140</sup> Die Theorie der kategorialen Bildung.

Mit den Unterscheidungen zwischen

- Objektivistischer Bildung (viel Wissen),
- Klassischer Bildung (wichtiges Wissen),
- Funktionaler Bildung (geistige und körperliche Fähigkeiten) und
- Methodischer Bildung (*Methodenkompetenz*).

---

<sup>139</sup> HUMBOLDT, 1907, S. 30.

<sup>140</sup> Vgl. KLAFFKI, 1986, S. 455.

Das Postulieren einer humanistischen Bildung, in der – als Abwehr der Mechanisierung des Lebens im Massendasein<sup>141</sup> – die irrationalen Kräfte des Individuums Geltung erlangen durften und sollten, wurde durch eben diese befürchtete ‚Massenhaftigkeit des Daseins‘, durch ‚schematisierte und äußerliche Vorstellung von Allgemeinbildung‘<sup>142</sup> ersetzt; das Überprüfen von Fähigkeiten dominierte. Begabungsunterschiede führte man auf eine Ungleichheit der Bevölkerungsschichten zurück, woraus Leistungskontrollen resultierten. Auf übergreifende Fähigkeitsfeststellungen wurde allerdings verzichtet, da es nicht erwünscht war, ‚Unterschichtkinder‘ zu fördern.

In den Bereichen, in denen der religiöse Begründungszusammenhang durch die Säkularisierung wegfiel, wurde der Arbeitsbegriff, die Definition der Arbeitspflicht, formalisiert. Da den Kapitalisten an der Betriebsamkeit (*industria*), am rastlosen Fleiß und Eifer (*industrius*) der Arbeitskräfte gelegen war, gewann die Arbeitserziehung zur Leistungssteigerung an Tragweite. Das gesellschaftliche Interesse der Schulpädagogik spiegelte sich unter anderem in den im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts gegründeten Arbeits- oder Industrieschulen und in den Ideen zur Bildung der Jugend zur Industrie wider. Die Bildung der Jugend bestand darin, Tagelöhner auf die Arbeit in der Landwirtschaft, in den Manufakturen und Handwerken vorzubereiten, die sich stark von dem Curriculum der Handels-, Realschulen und der Philantropine unterschieden, die für mittlere und gehobene Berufe des Bürgertums ausgerichtet waren. Arbeits- und Industrieschulen zeichneten sich durch eine Kombination volkswirtschaftlicher und pädagogischer Formen aus, um dem Bettelwesen entgegenzuwirken: Gewinne erwirtschaftende Armen- und Waisenanstalten, die verschiedenen Arbeits-, Manufaktur- und Werkhäusern zugehörten.

In Form einer berufspädagogischen Arbeitslehre wurden Arbeit, Unterricht und Erziehung vereinigt. Ziel war es, das Gemeinwohl durch schulische Arbeitserziehung zu fördern. Das führte oftmals zu einem stupiden Tätigkeitsvollzug. Pädagogische Einrichtungen nutzten häufig die merkantilistischen Staatsinteressen als Argument für eine Arbeitserziehung, um den Widerstand der Schule gegen die kirchlich-klerikale Abhängigkeit zu unterstützen. Die Abkehr vom kirchlichen Einfluss ging einher mit staatlichen Kontrollen des Schulwesens. Infolgedessen begab sich das pädagogische Interesse im Bereich der Arbeitserziehung in die Abhängigkeit der merkantilistischen Interessen des Staates, der durch gezielte schulische Arbeitserziehung das Gemeinwohl gefördert sah.

---

<sup>141</sup> Vgl. GADAMER, 1990, S. 69.

<sup>142</sup> Vgl. REBLE, 1995 (a), S. 251.

Pädagogische Interessen nach Autonomie widersprachen dem merkantilistischen staatlichen Engagement; das beeinflusste die weitere Entwicklung des pädagogischen Arbeitsbegriffs. Sich in eine konservativ-romantische Welt flüchtend, beschäftigte sich die Lehre und Forschung der Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung abstrakt mit der menschenunwürdigen Arbeit, jedoch verloren viele Lehrkräfte und Pädagogen den Sinn für Faktoren der gesellschaftlichen Entwicklung. Es wurde vernachlässigt, die jungen Menschen auf die zunehmende Industrialisierung vorzubereiten. Die Schulen lieferten zwangsläufig Zöglinge der Arbeitswelt aus. Diese moralische Dualität von einem idealen Menschentum und dem wirtschaftlichen Leistungsstreben führte zu Kontroversen, die zunächst in einem ´Spagat` der realen Chancen einer Autonomie und einer ideologischen Positionierung endeten.

Das Curriculum der Arbeitsschule anerkannte die Gegebenheiten des auf handwerkliche Voraussetzungen beruhenden Arbeitsvollzugs der Industrie und den gesellschaftlich einheitlichen Arbeitsbegriff. Für die Arbeitserziehung entstand eine Zweiteilung in einen formal-autonomen und in einen gesellschaftlich-historischen Aspekt.

Die außerschulischen Bedingungen der industriellen Arbeit konnten von den Lehrkräften nicht reduziert und ungefiltert aufgenommen werden. Den formal-autonomen Arbeitsvollzug kritisierend, versuchten die Lehrkräfte diesen Aspekt im Unterricht auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu relativieren; der gesellschaftlich-historische Aspekt trat hervor.

Unterschiedliche Positionen zeigen sich zum einen in der Kritik an den Lateinschulen und Gymnasien mit einer ´Berufs- und Wirtschaftsferne`, die sich ausschließlich mit Menschenbildung beschäftigen, zum anderen in der Reklamation der ´unreinen` Bildung der Industrieschule: Es

„ist eine Unterscheidung nöthig, denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob dadurch der Mensch besser oder schlechter wird.“<sup>143</sup>

Rationalisierung und Technologisierung der industriellen Arbeit und der Arbeitsorganisation kennzeichnete zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts zunehmend den pädagogischen Arbeitsbegriff in Deutschland. Der autonome Arbeitsvollzug, strukturierte Formalität und organisatorische Reglements spezifizierten die Ziele. Die

---

<sup>143</sup> HERBART, 1891, S. 208.

Sozialbeziehungen innerhalb eines Arbeitsvollzugs lösten sich von dem gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang. Das protestantische Arbeitsethos modifizierend, wurden Benennungen geschaffen wie zum Beispiel: Die Arbeitsdisziplin, Pflichterfüllung und leistungsorientierte Folgsamkeit. Die formalen Aspekte der leistungsorientierten Folgsamkeit orientierten sich unter anderem an den sozialgesellschaftlichen Werten.<sup>144</sup>

Die industriepolitischen Wertungen und Ordnungsvorstellungen wurden institutionell aufgenommen, indem diese mit Kulturbegriffen zu Tugenden übersetzt wurden: Arbeit ist philosophisch betrachtet ein Kulturwert,

„dessen Sinngehalt nur äußerlich als wirtschaftliche Form erscheint, der innerlich und zielmäßig (teleologisch) dagegen Teilstück objektiven Geistes [!] unserer Gegenwart wird, ethisch daher den Wert einer Mission und Pflichtaufgabe der Mitwelt dieser laufenden Kulturepoche darstellt“<sup>145</sup>.

Ein abstraktes Menschenbild und eine pädagogische Umdeutung der politischen Aspekte kennzeichneten den pädagogischen im Umgang mit dem Aspekt des Arbeitsaktes: Arbeit als ethisches Ziel.<sup>146</sup> Der Arbeitsbegriff wurde verdinglicht und verallgemeinert. Lehrkräfte bestätigten trotz ihrer Kulturkritik in Bezug auf Industrialisierung, Technisierung und Spezialisierung, den gesellschaftlichen Arbeitsbegriff. Die Schulen erzogen für die industrielle Arbeitswelt funktionierende Arbeitskräfte; jedoch versäumten Institutionen, die gesellschaftlich-historischen Aspekte der Arbeit zu vermitteln. Die Interessenkonflikte der einzelnen Menschen in der Arbeitswelt wurden bagatellisiert zu ‚persönlichen‘ oder ‚zwischenmenschlichen‘ Problemen.

Neben der Reformpädagogik der Arbeitsschulen nach KERSCHENSTEINER ermöglichten andere reformpädagogische Richtungen verschiedener Vertreter neue Perspektiven, die beispielsweise bis heute in der Pädagogik als Wissenschaft und Praxis maßgebend sind: Alfred LICHTWARK, Maria MONTESSORI, Paul NATORP; Hermann NOHL, Rudolf STEINER.

Nach dem Zweiten Weltkrieg, in der Wiederaufbauphase Ende der 1940er bis Mitte 1950er Jahre (Beginn des ‚Wirtschaftswunders‘) war für Schulabgänger der Wechsel

---

<sup>144</sup> Vgl. KERSCHENSTEINER, 1964, S. 3f.

<sup>145</sup> Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft, 1930, S. 191.

<sup>146</sup> Vgl. a. a. O.

von der Schule in die Berufswelt ein Problem aufgrund des Mangels an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen hauptsächlich in qualitativer Hinsicht. Es fehlte der Jugend auf Grund der Kriegsfolgen in Deutschland an Qualifikationsmöglichkeiten, die die weltweit modernen, automatisierten Industrieverfahren verlangten. Darüber hinaus bezeichnete *die* Berufspädagogik den Eintritt der Volksschulabgänger in die Betriebe als unvermittelt, als schulisch unvorbereitet; die Einweisung in die Berufswelt hatte in den allgemeinbildenden Schulen zu erfolgen.<sup>147</sup> Die Besorgnis erregende Situation der Jugendlichen in den Volksschulen – die Schulabgänger könnten die 'Lebensreife' nicht finden, die einem Alter von sechzehn Jahren gemäß ist, ihrer Lage entspricht und sie in den Stand setzt, eine Berufswahl zu treffen – führte zum Vorhaben, die bisherige Volksschuloberstufe zu einer neuen Hauptschule zu konzipieren.<sup>148</sup> Die Volksschule müsse mehr als den Zusammenhang mit der Grundschule und Förderstufe bewahren. Der Anschluss an das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen sei zu gewährleisten. Im Zuge der Bildungsreform der 1960er Jahre wurde aber der Aufbau einer bis zum zehnten Schuljahr verlängerten Hauptschule empfohlen. Kritiken wurden laut: Diese Funktionssteigerung ließe sich nicht elementar durch ein Hinzufügen eines weiteren Schuljahres erreichen.

Das Fach Arbeitslehre sollte die Schüler bei der Berufswahl unterstützen. Das auf die berufliche Welt vorbereitende Curriculum umfasst technisch relevante Bereiche, handwerkliche und industrielle Produktion und Dienstleistung. Das fachliche Einengen der Arbeitslehre auf Industrie und Handwerk machte jedoch aufgrund neuer empirischer Befunde und Theorien zur Berufswahl weiteren Klärungsbedarf notwendig. Die Auflösung traditioneller Berufsbilder und Probleme im beruflichen Ausbildungswesen wie zum Beispiel unbesetzte Lehrstellen, Unzufriedenheit der Lehrlinge und hohe Abbrecher- und Wechselquoten unter den Auszubildenden veranlasste die Erziehungswissenschaft und die Bildungspolitik, sich zunehmend mit der Berufsorientierung zu beschäftigen. Die Kultusministerkonferenz (KMK), der Deutsche Bildungsrat und die Bundesanstalt für Arbeit konzipierten die vorberufliche Arbeitslehre als didaktisch aufbereitete Berufswahlvorbereitung. Die KMK legte 1969 eine Empfehlung der Arbeitslehre als eigenständiges Unterrichtsfeld dar, das zur Berufswahl überzuleiten hat.<sup>149</sup> Nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates in einem 'Strukturplan für das Bildungswesen' zur Reform des deutschen Erziehungswesens, wurde die Berufs-

---

<sup>147</sup> Vgl. ABEL, 1966, S. 617ff.

<sup>148</sup> Vgl. Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule, 1966, S. 367.

<sup>149</sup> Vgl. Empfehlungen zur Hauptschule, 1969, S. 29.

bildungsberatung gleichrangig neben der Schullaufbahnberatung und der individualpsychologischen Beratung als berufliche Orientierung über Berufsfelder, Berufsbilder und Berufschancen platziert. Die Lernangebote und die Wahl der Unterrichtsfächer in allen allgemeinbildenden Schulen fügten sich den beruflichen Anforderungen.

1969 wurde die Bundesanstalt für Arbeit durch das Arbeitsförderungsgesetz verpflichtet, mit allgemeinen und beruflichen Bildungseinrichtungen im Sinne 'berufsaufklärender Maßnahmen' zusammenzuarbeiten. Die Schule übernahm – auf Grundlage der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971 – die Aufgabe, zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hinzuführen.<sup>150</sup> Soziale Aspekte der Wirtschafts- und Arbeitswelt wurden in den Unterricht einbezogen. Zu den Aufgaben der Bundesanstalt für Arbeit gehören Einzelberatung im Rahmen der Berufswahl und Berufsentscheidung, Besprechung über die Berufsausbildung, Orientierungshilfe bezüglich Arbeitsmarkt, Anforderungen und Aufstiegsmöglichkeiten und die Vermittlung in berufliche Ausbildungsstellen.<sup>151</sup>

Mit Beginn der 1970er Jahre wurde die Berufswahlhilfe – in Form einer Vermittlung von Berufswahlreife – auf Realschulen erweitert. Berufsorientierung etablierte sich entsprechend als Fach oder Fächerverbund als Pflicht- oder Wahlpflichtfach. Die Aufgabe des Berufswahlunterrichts wurde kooperativ von Schule und Berufsberatung gestaltet. Neue Technologien und Organisationsstrukturen hielten in den 1980er Jahren Einzug in die Berufe. Die Unternehmen entwickelten Vorgehensweisen, die Berufsarbeit diesem Wandel anzupassen. Der Berufswahlunterricht passte sich wiederum an die Vorgehensweisen der Unternehmen an. Unterschiedliche und häufiger wechselnde Arbeitsbedingungen verlangten von den Arbeitnehmern<sup>152</sup> eine Flexibilität in Bezug auf Orientierung und Qualifizierung. Man unterschied zwischen speziellen und allgemeinen oder extrafunktionalen<sup>153</sup> Qualifikationen. Extrafunktionale Qualifikationen werden seit-

---

<sup>150</sup> Vgl. Handbuch zur Berufswahlvorbereitung, 1992, S. 449ff.

<sup>151</sup> Vgl. WÖPPEL, 1992, S. 17.

<sup>152</sup> Der Arbeitnehmerbegriff wurde 1869 in die Reichsgewerbeordnung übernommen. In dem Maße, wie der moderne Arbeitsbegriff selbst für ein breiteres Bewusstsein die Beschränkung auf Handarbeit nicht mehr zuließ, wuchs im Laufe des 19. Jh. das Interesse, *alle* tätigen Menschen (im Gegensatz zu den Privilegierten und Bettlern) als Arbeitnehmer zu bezeichnen. Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 2007, Bd. 1, S. 487.

<sup>153</sup> Vgl. HESSE, 1972, S. 26.

dem unter dem Schlagwort 'Schlüsselqualifikationen' zusammengefasst und abstrahiert.

Doch: „Alle bezeichnenbaren Schlüsselqualifikationen bedürfen für die Bildungspraxis der Übersetzung in spezifische Lernziele.“<sup>154</sup>

Erstmalig – mit dem Wort Schlüsselqualifikation in die Fachliteratur eingeführt – wurden Fähigkeiten benannt, die seit 1974 in Deutschland mit dem Begriff (humane) *Kompetenzen* bezeichnet werden:

„Jeder Bildungsgang muss die über das spezielle Ausbildungsinteresse hinausreichende menschliche Entwicklung des Jugendlichen sichern. Dafür sind integrierte Lernprozesse erforderlich, die mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln. Humane Kompetenz heißt in diesem Zusammenhang, daß der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnder bewußt wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig fassen und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen mag.“<sup>155</sup>

Für 'übergeordnete Bildungsziele' und –elemente gebraucht MERTENS – statt der Bezeichnung *Schlüsselkompetenzen* – den Terminus Schlüsselqualifikationen,

„der zur Beschreibung ihrer Schlüsselrolle für die Erschließung von Verstehens-, Verarbeitens- und Verhaltensmuster gut geeignet erscheint. [...] Schlüsselqualifikationen sind demnach solche Fähigkeiten, 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 andere Optionen zum gleichen Zeitpunkt, und b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderung von Anforderungen im Laufe des Lebens“<sup>156</sup>.

---

<sup>154</sup> MERTENS, 1974, S. 36.

<sup>155</sup> KRINGS, 1974, S. 49.

<sup>156</sup> Vgl. MERTENS, 1984, S. 40.

Der Jugendliche entwickelt in der Phase der Berufswahl – beeinflusst durch neue Lernerfahrungen – aus seinem Selbstkonzept die Entscheidungskriterien, aus seinen Berufsvorstellungen die Entscheidungsalternativen und aus seinen bisher gelernten Problemlösungsmethoden Entscheidungsfähigkeiten.<sup>157</sup> ‘Selbstständiges Lernen können’, ‘Probleme lösen können’, ‘in Zusammenhängen denken können’, ‘kooperieren können’ sind in diesem Zusammenhang für die Allgemeinbildung als ‘Schlüsselqualifikationen’ von Bedeutung.<sup>158</sup>

Obwohl seit den 1970er Jahren die Vorbereitung auf die Berufswahl verstärkt wurde, fanden neue Erkenntnisse zur Berufsorientierung unter dem Gesichtspunkt einer zukünftiger Entwicklung von Beruf, Berufsausbildung und Qualifikation keinen Eingang in die Lehrpläne allgemeinbildender Schulen. Der Berufswahlunterricht vermittelte nach wie vor berufskundliche Information.<sup>159</sup> 1979 aktualisierte die KMK die Empfehlungen zur Arbeitslehre an der Hauptschule von 1969 und erweiterte diese auf die gesamte Sekundarstufe 1. Da zunehmend mehr Gymnasiasten in Ausbildungsberufe drängten, entstanden Überlegungen, eine berufsorientierte Grundbildung in Gymnasien anzubieten. Die KMK machte 1999 die ‘Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt’ für alle Schulen verbindlich. Diese inhaltlichen Änderungen weitete man in den folgenden Jahren auf die gesamte gymnasiale Oberstufe und auf berufsbildende Schulen aus.

Wenngleich eine Zunahme an Arbeitsplätzen in qualifizierten Berufsgruppen zu verzeichnen war, stieg das ‘Überangebot’ an Realschul- und Gymnasialabsolventen für attraktive berufliche Beschäftigung, nicht zuletzt durch die ‘Bildungsexpansion’, die durch den zunehmenden Besuch ‘besserer’ Schulen von Kindern aus ‘schulkulturfeindlichen’ Familien gekennzeichnet war.<sup>160</sup> Die Verkleinerung des Arbeitsmarktes ist gekennzeichnet durch die starken Geburtsjahrgänge Mitte der 1960er Jahre, durch die Arbeitsstellen-Rationalisierung aufgrund modernster Technologien, durch die Steigerung der Produktivität. Unter diesen Umständen ist für viele Hauptschulabsolventen eine Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt schwierig geworden. Die Schüler betrachten die Erweiterung ihrer Bildungschancen im Vergleich zu ihrer Elterngeneration nicht als einen Fortschritt – eher als Status verunsichernd. Sie

---

<sup>157</sup> Vgl. WÖPPEL, 1992, S. 16.

<sup>158</sup> Vgl. WÖPPEL, 1992, S. 20.

<sup>159</sup> Vgl. DEDERING, 2002, S. 25.

<sup>160</sup> HURRELMANN, 1983, S. 267f.

orientieren sich offenbar an den Erfahrungen ihrer Eltern, die eine Struktur des Bildungswesens vorfanden, das durch abgegrenzte Bildungsgänge mit eindeutigen Laufbahnperspektiven gekennzeichnet war.<sup>161</sup>

Diese von starker Eigenverantwortung der Individuen gezeichnete Auslese kann bei einem Nichterreichen von Leistungszielen oder Abschlusspositionen zu verstärkten Belastungen führen, da ein Scheitern von der Gesellschaft als selbst verschuldet beurteilt wird.

Der Berufswahlprozess verändert sich mit dem Wandel des Arbeitsmarktes. Wegen der geringen Chance, eine Lehrstelle zu finden, folgt der Jugendliche in der Berufswahl nicht nur seinem Interesse. Es geht seit den 1980er Jahren für die berufssuchenden Schüler weniger darum, einen bestimmten, den Wünschen entsprechenden Ausbildungsplatz zu bekommen, es geht ihm vielmehr darum, irgendeine Arbeitsstelle zu erhalten. Die Jugendlichen setzen sich vielleicht nicht mehr intensiv mit den Berufsvorstellungen der Eltern auseinander, da angesichts der Arbeitsmarktlage die 'Qual der (Berufs)Wahl' – die die Eltern noch kennengelernt haben – nicht mehr gegeben ist. Auf eine Minimierung des Elterneinflusses kann deshalb nicht geschlossen werden.

Eine weitere Erschwernis ist denkbar: Eltern – insbesondere von Hauptschülern, da diese bereits früh eine Entscheidung für einen Beruf fällen müssen und somit einen kürzeren vorberuflichen Sozialisationsprozess nachweisen – bewältigen die Probleme bei der Berufswahl ihrer Kinder nicht, da ihnen keine Lösungsmuster aus eigener Arbeits- und Lebenserfahrung zur Verfügung stehen, die der heutigen Situation der Schulabgänger angemessen sind.

Durch die schwierige Arbeitsmarktlage und den Wandel der Berufswelt erlangt die Berufswahl weiter an Bedeutung, da eine 'wohl überlegte' Berufswahl perspektivisch für den Berufswähler 'nutzbringender' denn je ist.

HESSE notierte 1972: Noch immer wird in den Berufsvorstellungen – er spricht von Berufsideen – die Kontinuität der Tätigkeit, also das Merkmal der Dauer als wesentliches Merkmal für die Berufstätigkeit angesehen. Er sieht diese Dauer inzwischen verdrängt von den Merkmalen des Wechsels und der Mobilität.<sup>162</sup> Eine dadurch erschwerte und intensiviertere Suche nach zukunftssicheren Ausbildungsplätzen kann den Jugendlichen überfordern. Hinzu kommt die Frustration jener qualifizierten Berufs-

---

<sup>161</sup> Vgl. HURRELMANN, 1983, S. 278.

<sup>162</sup> Vgl. HESSE, 1972, S. 18f.

wähler, die nach einer umfangreichen Schulausbildung nicht den erwünschten Ausbildungsplatz erhalten.

Einerseits wird in Deutschland Qualifizierung als Strategie gegen Arbeitslosigkeit angepriesen, andererseits nimmt die Arbeitslosigkeit der Qualifizierten zu. Das Paradoxon verfestigt sich, da den Qualifizierten empfohlen wird, sich nach 'unten' anzupassen. Jedoch werden Qualifizierte von den 'unteren' Disziplinen nicht genutzt und nicht entsprechend entlohnt.

Das ganzheitliche Ersinnen geordneter Berufsausbildung wechselt zunehmend in fragmentarische Qualifikationselemente. Traditionelle Berufe werden weiter ausgeübt, jedoch wandeln sich die Berufsinhalte. Die Restauration der Ausbildungsordnungen hält beispielsweise nicht Schritt mit dem Tempo der technischen Entwicklung und mit dem Arbeitsmarktwandel. Dem Jugendlichen bleibt, sich selbst einen Weg zu suchen beispielsweise durch 'Training on the Job', 'Learning by Doing' und 'Trial and Error' in Form des Jobbens und des Sammelns von Erfahrungen durch vermeintlich nützliche Fort- und Weiterbildungen – sofern der Schulabgänger wissen kann, welche nützlich sind. Diese Zusatzqualifikationen ermöglichen eine Aktualisierung des Könnens und Wissens, wodurch die Chancen steigen, auf ähnlichen oder anderen Märkten einen beruflichen Weg einzuschlagen. Indes setzt dieser Weg eine abgeschlossene Berufsausbildung voraus, gleich welcher Art. Eine Berufsausbildung führt zu transferfähigen Fähigkeiten, die auf 'verwandte' und andere Berufe übertragbar sind. Nichtsdestoweniger garantiert eine Ausbildung (weder sofortige noch dauerhafte) Beschäftigung. Zur Zufriedenheit im Beruf kann eine Ausbildung beitragen, jedoch ist sie nicht hinreichend, umso weniger, wenn sie nicht die individuell erwünschte Ausbildung ist.

Arbeitsmarktpolitische Entwicklungen und die daran angeschlossenen Institutionen schaffen Aspekte nationaler und territorialer Beschäftigung. Durch Kooperation staatlicher und nicht-staatlicher Akteure auf regionaler und lokaler Ebene gestalten örtliche Initiativen für Entwicklung und Beschäftigung territoriale Beschäftigungsaspekte. Ziele dieser Kooperationen sind eine möglichst breite Partnerschaft regionaler arbeitsmarkt- und beschäftigungspolitisch relevanter Akteure. Es erfolgen keine Dekrete höherer Administrationen. Die Initiativen gehen von lokalen Ebenen aus. Maßnahmen, Koordinationen und Integration verschiedener Politikbereiche werden vereinbart.<sup>163</sup> Den regionalen relevanten Akteuren obliegt außerdem die Aufgabe, die Ursachen

---

<sup>163</sup> Vgl. KODRÉ, 2006, S. 12.

regionaler und lokaler Arbeitslosigkeit zu analysieren, wobei diese Analysen zumeist auf wirtschaftlicher Natur sind. Relevante Akteure sind jene,

„die durch ihre Institutionen und Kompetenzen eine enge Verbindung zum regionalen Arbeitsmarkt und zur Beschäftigung haben“<sup>164</sup> <sup>165</sup>.

Die Arbeitsmarkt- und Beschäftigungsentwicklung in den 1990er Jahren ist in Deutschland durch einen langfristigen Trend zum sukzessiven Anstieg struktureller Massenarbeitslosigkeit gekennzeichnet; der durch die derzeitige globale Finanzkrise zusätzlich verstärkt wird.

Der Schüler und der Auszubildende sollen nach einem bestimmten Zeitraum schnellstmöglichst 'ausgelernt' haben. Die allgemeinen Bildungsgänge können ihre Ziele didaktisch nicht aufbereiten, da schwerlich zu formulieren und standardisiert zu messen ist, wann ein Mensch schnellstmöglichst gebildet oder wann er nicht gebildet ist.

Die an Berufsbilder ausgerichteten Ausbildungen unterliegen nicht ausschließlich quantitativen Einschränkungen der zu entwickelnden Fähigkeiten. Ebenso wird qualitativ selektiert. Einzig 'vermarktbar' Arbeitsfähigkeiten modellieren Inhalte des jeweiligen Berufsbildes. Ausschließlich Gewinn bringende Fähigkeiten und Talente werden vermittelt. Das sich auf bestimmte Werte beziehende und mit der Berufsform nicht kompatible Wissen über Bedeutung, Beurteilungsmaßstäbe, Sinnkriterien, Wertvorstellungen und deren Begründungen unterliegen dem Funktionskönnen und Werkzeugwissen wie zum Beispiel Wissen über alle möglichen Strategien, Techniken, Ursachen, Verfahrensweisen et cetera der vereinbarten Berufsform. Mit der Veränderung der Arbeitsmarktbedingungen geht eine Veränderung der Anforderungen an die Arbeitenden einher.<sup>166</sup> Die Arbeitsverhältnisse und die parallelen Bedingungen enthalten verändernde Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Die Chancen zur Entwicklung der Persönlichkeit und des Lernens in der von Rationalisierungsprozessen bestimmten Berufswelt sind nur in Maßen gegeben. Soziale, technische und wirtschaftliche Bedingungen trennen den Arbeits- und Lernprozess.

---

<sup>164</sup> Vgl. a. a. O.

<sup>165</sup> In diesem Zitat stecke vielleicht der Teufel im Detail, da dieser Satz auch, wenn nicht gar nur eine 'profitable Beziehung' beschreibt.

<sup>166</sup> Vgl. BRATER, 1988, S. 43.

Die durch die Industrialisierung beschleunigten Verfahrensweisen werden durch stetigen und rasanten Einzug neuer Technologien und neue ökonomische Bedingungen weiter verstärkt.

### 3.1.5 Forschungsstand Berufswahlprozess: Berufsorientierung

Wie der Einzelne und die Organisationen Berufswahl koordinieren und wie sie zu welcher Entscheidung gelangen, ist Thema der **Berufswahlforschung**.

In den Blickpunkt werden gerückt: Rationalität<sup>167</sup> und die Freiheit der Berufswahl. Hieran geknüpft ist das Organisieren der Lernprozesse der Schüler, um jene in ihren Möglichkeiten zu fördern, damit sich die Schüler – in ihrer Berufswahl – nicht unter- oder überschätzen. Die Berufswahlvorbereitung umfasst die Debatte um die Berufswahlreife beziehungsweise Mündigkeit. Die ‚berufsbezogene Mündigkeit‘ wirft die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Mündigkeit auf. Die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Mündigkeit in Bezug auf Berufswahl macht erforderlich, die Gesamtzahl aller Kriterien der Berufswahl dahingehend zu untersuchen, welche Faktoren auf die Berufswahl einwirken.

Im Rahmen eines allgemeinen Konsenses, jungen Menschen Orientierungshilfe in der Berufswahl zu geben, stellt sich die Frage, welche Hilfe und von wem genau die Schüler diese benötigen. Zum einen brauchen die Schüler Informationen über (Wunsch)Berufe, zum anderen benötigen (designierte) Schulabgänger emotionale Unterstützung im Prozess des Übergangs von Schule in den Beruf. Die professionalisierte Darbietung eines Informationspools unterstützt parallel. Der sozial-familiäre Aspekt verlangt eine andere Form der Hilfe.

Aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wurden Systematiken der Berufswahltheorien entwickelt. Diese Diversität impliziert den kritischen Gedanken, ob überhaupt eine einzelne Berufswahltheorie umfassende Lösungsvorschläge anbieten kann und nicht andererseits Jugendliche auf verschiedene Berufswahltheorien basierende und unterschiedlich strukturierte Informations- und Beratungsangebote benötigen. Schüler können dann auszuwählen und die Prämissen der jeweiligen Institutionen nutzen.

---

<sup>167</sup> Ein auf Umgang mit Komplexität abgestellter Begriff: Mit Rationalität wird das ‚Ganze-Teil-Schema‘ angesprochen.

BEINKE beschreibt zwei Pole, von denen jede Berufswahltheorie auszugehen hat. Diese Pole sind das Individuum und die institutionelle Umwelt, die Berufsumwelt.<sup>168</sup> Der Berufswählende und ´sein` Kontext werden zum Betrachtungspunkt der unterschiedlichen Berufswahltheorien: Einige legen ausschließlich den Fokus auf das Individuum, andere versuchen der Verschiedenartigkeit der Relationen einer Situierung des ´Individuums in Welt` gerecht zu werden. Zu nennen sind beispielsweise Berufswahltheorien mit a) motivations- entwicklungs- und individualpsychologischen, b) sozialpsychologischen Ansätzen, bis hin zu alloktionstheoretischen Modellen, die c) sozioökonomische Faktoren wie regionale Faktoren, geschlechtsspezifische Erwartungen, Schichtzugehörigkeit, allgemeine Wirtschaftsstruktur und Entwicklung und Stellenwert der Berufe beschreiben:

- a) Motivations- und entwicklungspsychologische Ansätze führen zu der Frage, inwiefern die schulische Berufswahlvorbereitung und die individuelle Berufswahlreife korrelierten.
- b) Berufswahltheorien weisen jeder Person eine bestimmte *Kompetenz* zu, die zuvor bestimmt werden muss. Dies geschieht wiederum mit Berufswahltests. Die psychologisch fundierte Berufswahlforschung fokussiert die Eignung einer Person. Sozialpsychologische Untersuchungen werden miteinbezogen. Ursache-Wirkungs-Ketten werden addiziert.
- c) Die Berufswahlreife wurde bisher anhand von ´Charakteren` kategorisiert. Einflussfaktoren unterteilte man in exogene Faktoren (benannt werden Einflüsse der Umwelt auf das Verhalten) und endogene Determinanten (benannt werden Intelligenz<sup>169</sup>, Neigung, Eignung, Charakter et cetera). Diese Kategorisierung findet sich in den Theorien der sozio-ökonomischen Faktoren. Mögliche Diskrepanzen zwischen sozialen Normen/ Bezugssystemen und individuellen Maßstäben werden wiederholt untersucht.

---

<sup>168</sup> Vgl. BEINKE, 2006, S.30.

<sup>169</sup> „Die Frage: ´Was bedeutet es, intelligent zu sein?` ist selbst nicht besonders intelligent: sie setzt ein Wesen der Intelligenz voraus und zielt auf Modelle oder Bewertungsrichtlinien, zu deren missbräuchlicher Anwendung die Psychologie keine geringe Neigung zeigt. Wenn die ´Wirklichkeit`, wie die Intelligenz selbst, stets im Werden begriffen ist, wie WHITEHEAD richtig gesehen hat, dann liegt die Hauptaufgabe nicht darin, die Erfahrung begrifflich zu definieren, sondern zu bereichern, dazu beizutragen, dass die Geschichtlichkeit der Vernunft aufs Neue zur Geltung kommt.“ JANICAUD, 2000, S. 278.

Mit dem sozial-psychologischen und sozio-ökonomischen Ansatz wird im Rahmen eines interdisziplinären Forschungsinteresses der Aspekt beleuchtet, inwieweit die Wirkungen des sozialen Status der Eltern und des sozialen Umfelds auf die beruflichen Möglichkeiten der Jugendlichen Einfluss haben. Anschließend werden die Qualifikationen, Qualitäten oder Persönlichkeitsmerkmale als die vom Individuum kontrollierten Faktoren bezeichnet. Die ökonomischen Bedingungen, die Umstände der Arbeitsmarktpolitik, die unterschiedlichen Arbeitsorganisationen mit verschiedenen Anforderungen und Selektionsprozessen werden den vom Individuum nicht zu kontrollierenden Faktoren zugeordnet.

Das oben beschriebene Zusammentragen von Faktoren, welche die Berufswahl beeinflussen, stellen den faktortheoretischen Ansatz dar. Mit diesem Ansatz können verschiedenste partikuläre Strukturen, die Ausprägungen, Wirkungsweisen von Faktoren und betreffendes temporales Ineinandergreifen linear-kausal verstanden werden. Statistisch gesicherte Wahrscheinlichkeiten sind bekannt, die auf den Einzelfall übertragen werden, obgleich sie für den Einzelfall gerade nichts besagen.<sup>170</sup>

Mit dem Begriff der Berufsorientierung werden Identitäts-Bildungsprozesse beschrieben, in denen Schülern eigene Interessen und individuelle Ansprüche bewusst werden, diese unterscheiden sowie Möglichkeiten und Voraussetzungen ihrer Realisierung erkennen.<sup>171</sup> Sich als Schüler beruflich zu orientieren heißt, die Auseinandersetzung mit und die Vorbereitung auf Berufsarbeit in den Lebensentwurf zu integrieren. Diese Integration ist aufgrund unterschiedlichster Lebensstile, Motive und Wertorientierungen nicht gänzlich umzusetzen. Hier lässt sich zwischen Arbeit und Berufsarbeit trennen, da die Schüler seit mindestens neun Jahren arbeiten, allerdings unbezahlt. Die Arbeit, die die Schüler Tag für Tag verrichten, wird jedoch nicht mit dem Begriff der Arbeit verbunden. Arbeit und Lernen werden biografisch und sachlich vorwiegend getrennt betrachtet. Ein Schüler, der lernt, gilt nicht als Arbeitender. Erst nachdem der Lehrling 'ausgelernt' hat, betritt er die Arbeitswelt. Muss jemand, der jahrelang an der Werkbank gestanden hat, wieder auf die Schulbank zurück (zum Beispiel aufgrund inhaltlicher Veränderungen seines bisherigen Berufes), wird dieses 'Herausnehmen aus der Arbeit' als Zumutung empfunden, nicht als Chance oder

---

<sup>170</sup> Mittels detaillierten Untersuchungen am Objekt werden Fehler kompensiert, die zur Kontrolle und Korrektur der wissenschaftlichen Hypothese ausgewertet werden müssen.

<sup>171</sup> Vgl. SCHUDY, 2002, S. 12.

Privileg. Erneut<sup>172</sup> ist in den 1960er Jahren die Vorstellung antiquiert, mit einer einmal erlangten Qualifikation auf Dauer auszukommen. Der Beruf ist verbunden mit einer gesellschaftlichen Position, an die sich der Jugendliche durch die Entscheidung für einen Beruf anpasst. Der Beruf ist ein Entwurf der Umwelt, der sich den Verhältnissen anpasst oder ändert; somit verändern sich die in den Berufen befindlichen Menschen.

Die Thematik der Berufsorientierung beinhaltet den Karrierebegriff. Im deutschen Sprachraum wird der Begriff Karriere vergleichsweise eng mit beruflichem Erfolg assoziiert: In der Summe der Stellenbewegungen absolviert ein Individuum einen ranghierarchischen Aufstieg, der mit Positionen und Gehälter in Organisationen verbunden ist. Weniger eingeschränkt ist das anglo-amerikanische Begriffsverständnis von 'career'. Dieser Karrierebegriff beschreibt eine allgemeine Laufbahn- und Berufsentwicklung. Mit diesem Verständnis verändert sich der Fokus der Karriereforschung. Dieser Karrierebegriff ist nicht allein Verdienst und nicht einzig Schicksal in der Frage, ob und wie weit Lebenslagen durch eigene Leistung oder durch Fremdbewertung und Fremdelektion oder sogar durch gesellschaftliche Veränderungen großen Stils (Technologieumstellung, arbeitsmarktpolitische Krisen, volkswirtschaftliches Missmanagement et cetera) bestimmt sind. Karrieren beginnen mit der Geburt. Das Kind, der Schüler entwickelt sich durch eine Kombination von Fremd- und Selbstselektion zum 'Erwartungserfüller' oder zum 'Erwartungsenttäuscher'. Das wirkt sich auf die Startposition zum Schulbeginn und folglich am Ende der Schulzeit aus. Erfolge und Misserfolge beeinflussen Karrieren. Nebenkarrieren können sich entwickeln wie zum Beispiel Krankheiten oder Kriminalität et cetera, die zu Hauptkarrieren werden können. Verschiedene Beiträge zur Karriereforschung basieren auf einer Sichtweise über eine Arbeitswelt – historisch geprägt durch formale Regelungen, Erzeugung von Eindeutigkeit, Struktur und Stabilität –, die an einer Konzeptualisierung eines kontinuierlichen, hierarchischen, finanziellen und somit gesellschaftlichen Aufstiegs festhält. Durch die 'Globalisierung' von Märkten, grenzüberschreitenden Netzwerken, Outsourcing peripherer Geschäftsbereiche, neuen Informationstechnologien mit vielfältigen Vernetzungsmöglichkeiten, der Deregulierung des Wettbewerbs sowie rasch wechselnden Kundenpräferenzen und kürzeren Produktlebenszyklen ist ein neuer emergenter Organisationstypus entstanden. Die Arbeitsmarktgrundlage hat sich verändert. Poly-

---

<sup>172</sup> 'Erneut' deshalb: da Thomas ADAMS schon auf hinreichende Veränderung hingewiesen hat (siehe Abschnitt 3.1.3: *Beruf*).

zentrismus, Heterarchie und Flexibilität lösen Zentralismus, Hierarchie und Starrheit ab:<sup>173</sup>

„Karrieren sind danach nicht mehr auf eine Mono-Arbeitgeber oder auf eine einzige Funktionsorientierung ausgerichtet, sondern es kommt zu multiplen ‘Patchwork-` bzw. ‘Zick-Zack-Karrieren` mit lebenslänglichen Diskontinuitäten und fragilen Formen der Beschäftigung (wie z.B. Teilzeit, freie Dienstverträge, Werkverträge usw.) [...]. Das Rollenmodell des ‘Normalarbeitnehmers` – so die grundlegende These – würde solcherart zunehmend durch das Modell des ‘Lebensunternehmertums` [...] ersetzt werden [...]. Es scheint also, dass die Organisationswelt von heute immer weniger mit jener gemein hat, innerhalb derer sich die klassischen Karrieren entwickeln und auf die sich entsprechenden Konzepte und Theorien beziehen [...]. Fasst man die Befunde unterschiedlicher Quellen [...] zusammen, so zeigt sich etwa für Deutschland, dass sich in den 90er Jahren die Gewichtung zwischen den Erwerbsformen zugunsten von abhängiger Teilzeitbeschäftigung und selbstständiger Erwerbsformen zu Lasten von abhängiger Vollzeitbeschäftigung verschoben hat.“<sup>174</sup>

‘Nicht-formal-Qualifizierte` auf der einen Seite und formal ‘Höchstqualifizierte` auf der anderen Seite sind von diesen ‘unsicheren` Beschäftigungsformen zunehmend betroffen – so MAYRHOFER.

Berufswähler mögen bestrebt sein, in ihren sozialen Rollen ein Handlungssystem aufzubauen, das ihnen Beständigkeit und Entwicklungsmöglichkeiten bietet. Jedoch driften Meinungen über das Prestige eines Berufes, den einhergehenden sozialen Status und die tatsächliche Realität des Erreichbaren in Hinsicht auf das Einkommensniveau oder über andere Belange auseinander. Nach wie vor stellt das in der Geschichte wiederholte ‘Balancieren` der Schulpädagogik mit Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden – bezogen auf eine Berufsorientierung – ein erneutes Diskussionsthema dar.

Der Berufswahlprozess hat die Vorbereitungen der Schüler zum Topos, zwischen eigenen Interessen und Voraussetzungen sowie zwischen aktuellen und – wenn möglich – zukünftigen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen unterscheiden zu können

---

<sup>173</sup> Vgl. MAYRHOFER, 2002, S. 393.

<sup>174</sup> MAYRHOFER, 2002, S. 399.

und diese Differenz zu einer Einheit zu bringen. Vorberufliche Sozialisation, berufliche Identitätsbildung und individuelle Lebensgestaltung sind Themen, welche die Schüler mit sich 'herumtragen' und als Fragen an die Schule herantragen.

Der Berufswähler kann eine bestimmte Fülle von Möglichkeiten bedenken. Unter Hinzunahme der Termini Selbst- und Fremdbestimmung ist der Begriff *Entscheidung* von Rang – im Rahmen der 'Realitätseinbindung' zwischen Berufswunsch, Berufspräferenz, Berufsabsicht und Berufseintritt/ -wechsel.<sup>175</sup> Unter der Erschwernis, genau differenzieren zu können, wird mit Blick auf den jeweiligen individuellen Erfahrungszusammenhang das Ineinandergreifen der Dimensionen betont. Die Schulwahl geht bekanntlich stets der Berufswahl voraus, womit die Schulwahl einen ergänzenden Teil der Berufswahl darstellt.

Die Schule kann als ein 'großer Gleichmacher' betrachtet werden. Verfassungsrechtlich gesichert sind zumindest der Anspruch auf Gleichheit der Bildungschancen und berufliche Aufstiegsmöglichkeiten. Nicht privilegierte Auslese, Chancengleichheit durch individuelle Begabungsförderung ist *de jure* Grundsatz, nicht *de facto*. Schule ist ein 'bürokratischer Zuteilungsapparat von Lebenschancen'. Das Bildungssystem kann als eine zentrale soziale Stabilisierungsstelle für die Privilegien der Ober- und Mittelschicht betrachtet werden.<sup>176</sup> Die längst bei Schulantritt vorhandene Ungleichheit der Startbedingungen und Wettbewerbschancen – um gute Noten, Bildungsabschlüsse und Zuweisungen von Positionen – kann die Schule nicht egalisieren. Die Ungleichheit wird vergrößert. Hierzu trägt das funktionale Prinzip der Arbeitsteilung bei. Aufgrund des Leistungsprinzips werden beispielsweise soziale Selektion und Allokation – basierend auf festgelegte Vorrechte oder Herkunftsregeln der Gegenwart – *de jure* verworfen. Die Fähigkeit und Bereitschaft eines Subjekts sei Maßstab. Die Einführung des Prinzips der Gleichheit von Bildungschancen läuft jedoch Gefahr, den Blick für soziale Privilegien und soziale Diskriminierungen zu verlieren. Es gilt, genau zu prüfen, welche Inhalte und Absichten sich hinter gesellschaftlich anerkannter Leistung verbergen (siehe Abschnitt 3.1.1: Leistung).

---

<sup>175</sup> Vgl.: BUSSHOFF, 1989, S. 59.

<sup>176</sup> Vgl. BRINKMANN, 1982, S. 108.

Ein entscheidungstheoretischer Ansatz, der allein vom Individuum ausgeht, ist einseitig. Der Berufswähler hat unter anderem der nicht 'kompletten' Information über alle Berufswahlmöglichkeiten und dem Unvermögen zu begegnen. Ebenso hat er rational gemäß seiner Entscheidungsregeln alles zu bewerten, abzuwägen, um nach dem Prinzip der Nutzenmaximierung handeln zu können.

Der Entscheidungsbegriff lässt sich zusammenfassend mindestens aus zwei Perspektiven betrachten. Zum einen ist der 'Gegensatz' von Freiheit (?) und Determination (?) mitzudenken, der den Entscheidungsraum eines Individuums bestimmt. Es stellt sich die Frage, wie frei ein Mensch in der Gesellschaft sein Leben gestalten und somit Entscheidungen treffen kann. Zum anderen lässt sich der Entscheidungsbegriff aus der Perspektive des Kollektivs betrachten. Hier sind formale Entscheidungsprozesse von Organisationen und Beschlüsse der Gestaltung des Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssystems beschrieben. Gegebenenfalls ist der Entscheidungsprozess eine Handlung des individuellen Berufswählers. Sind seine Handlungen entweder gewohnheitsgemäß oder fremdbestimmt, trifft der Berufswähler eine Entscheidung, die ihm als selbstständige Leistung oder Fehlleistung oder der Umwelt zugeschrieben wird.

Das Vorhaben, angemessene Berufswahlvorbereitungen für Jugendliche auszu-denken, ist divers aktuell. Institutionen und Verordnungen 'überhäufen' in guter Absicht Schulen, Schüler und Eltern mit Ratschlägen und Handlungsgeboten. Die Ressourcen der Schulen, Schüler und Eltern, selbst Lösungen zu entwickeln und funktionierende Wege zu finden, werden offenbar als nicht genügend oder nicht geeignet eingeschätzt.

Einerseits ist der Familieneinfluss auf die Berufswahl eine aktive Beratung und Diskussion zum Thema, andererseits stellt der Familieneinfluss im Rahmen einer vorberuflichen Orientierungsphase ein indirektes Hinwirken dar – die eigene berufliche Sozialisation der Eltern beeinflusst in der Regel die Kinder –, das über den unmittelbaren Berufswahlprozess hinausgeht. Wenn berufsbezogene Entscheidungen wissenschaftlich thematisiert werden, ergeben sich Schnittmengen mit Kenntnissen aus der Familienforschung.<sup>177</sup> Der Elterneinfluss kann von verschiedenen Bedingungen ab-

---

<sup>177</sup> Erwähnen lassen sich die in der Familienforschung durchgeführten Sequenzanalysen: Thematisiert werden familien-strukturelle Betrachtungen, Bewältigungen von Herausforderungen durch Betrachtung der Übergänge im Familienzyklus und deren Gestaltung; Sichtbarmachen, inwiefern Handlungs- und Orientierungsmuster von Familien durch generations-

hängen, wie zum Beispiel von Erziehungsmethoden in der Familie. Geschlechtsspezifische Aspekte, innerfamiliäre Kommunikation und Kooperation, Machtverteilung in der Familie, Freizeit, Freunde, unmittelbare Umwelt der Kernfamilie, lokale Netzwerke, Eltern väterlicherseits, Eltern mütterlicherseits, Familiengröße, Geschwisterkonstellation und vieles mehr beeinflussen berufsbezogene Entscheidungen. Laut Studie gaben 80% der Eltern an, in der Situation, über eine Schulfachwahl zu entscheiden, mit ihrem Kindern gesprochen zu haben. Bei der Berufsorientierung hatten 35,4% der Eltern bereits ausführlich über die spätere Berufswahl gesprochen und insgesamt 93% das Thema mit ihren Kindern thematisiert.<sup>178</sup>

Individuen, Familien situieren sich im praktischen Vollzug von Entscheidungen. Mehrere Optionen des Handelns eröffnen sich in Entscheidungssituationen. In einem Handlungsentwurf hängt eine rückblickende Wertung des rationalen Handlungsverlaufs von zahlreichen nicht zu kontrollierenden Unwägbarkeiten ab, die sich nicht von tradierten lebensweltlichen Dingen abgrenzen lassen: Kriterien der Neigung, der Begabung, Einschätzungen künftiger Erwerbs- und Karrierechancen et cetera. Bei Familienbetrieben oder stark familial tradierten Berufen spielen die Erwartungen der Familie eine Rolle. Abhängigkeiten von Bezugsgruppen, milieuweltlichen und makrosozialen Gegebenheiten wie regionalen Realisationschancen, wirtschaftlichen Konjunkturen sind weitere Variablen.<sup>179</sup>

HILDEBRAND verweist auf die Erläuterungen von OEVERMANN, der den oben aufgezeigten Entscheidungsprozess als Entscheidungskrise bezeichnet und in zwei

---

übergreifende Muster beeinflusst werden; Erfassung von persönlichen und makrogesellschaftlichen Geschehnissen einschließlich deren Bewältigung; Rekonstruktion familiärer Bemühungen, Ungleichgewichte zu beseitigen beziehungsweise ein verlorenes Gleichgewicht wieder herzustellen, was nicht selten auf den jüngsten Generationen einer Familie, somit auf den in den Schulen sitzenden Berufswählenden lastet.

<sup>178</sup> Vgl. BEINKE, 2000, S. 9f.

<sup>179</sup> Vgl. HILDEBRAND, 2004, S. 265.

Krisentypen unterscheidet:<sup>180</sup> Zum einen die Krise als überraschende und bedrohliche Besonderheit. Zum anderen die Krise als Muße, die absichtsvoll im künstlerischen, im wissenschaftlichen oder im beratenden und supervidierenden Prozess herbeigeführt wird.

Neben der Berufswahl ist die (Ausbildungs)Betriebswahl mitentscheidend für eine 'erfolgreiche' Berufskarriere. Wie schon erwähnt, führt das zu der Frage, ob Wünsche und Aussichten über eine Tätigkeit die Berufswahl bestimmen oder ob nicht vielmehr eine Betriebswahl und die Struktur der vorgegebenen Lehrstellen die Berufswahl bestimmen.

Ein Betriebspraktikum vermittelt den Schülern exemplarische Einsichten in das Arbeits-, Berufs-, und Wirtschaftsleben. Mittels eigener Anschauung, durch Gespräche mit Betriebsangehörigen und durch Erkundungen des betrieblichen Umfeldes und der öffentlichen Rahmenbedingungen – denen der Betrieb unterworfen ist, haben die Schüler die Möglichkeit, Erkenntnisse zur beruflichen Orientierung zu sammeln, Erleichterungen beim späteren Berufsausbildungsbeginn zu erfahren und geschlechtsspezifisch eingeschränkte Orientierungen zu überwinden.

Durch die im Praktikum oder anderen Berufserkundungen gewonnenen Erfahrungen erlangen die Schüler Aufschlüsse über einige ihrer Präferenzen und über die Anforderungen der im Betrieb ausgeübten Berufe. Strebt der Schüler einen bestimmten Beruf an, kann dieser Berufswunsch vor dem Hintergrund der Praktikumserfahrung überprüft werden.

Auf eine Überfrachtung an Zielen und Funktionen eines Praktikums wird hingewiesen:<sup>181</sup>

---

<sup>180</sup> Hier wird der Begriff *Krise* nicht emphatisch konnotiert. Konkret geht die Beschreibung der Bezeichnung einer 'entscheidenden Wende' sowie aus dem griechischen Begriff *crisis* hervor: κρίσις, abgeleitet von κρίνω: scheiden, auswählen, beurteilen, entscheiden; medial κρίνομαι: sich messen, streiten, kämpfen. Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 2007, Bd. 4, S. 1235. Lateinische Begriffe lehnen sich an: *creo*: hervorbringen, schaffen, erschaffen; *cresco*: wachsen, werden, entstehen, steigen, sich vergrößern, Macht gewinnen, groß werden. Vgl. STOWASSER, 1991.

<sup>181</sup> BEINKE, 1996, S. 11.

- Fasst man den Erwerb der Kenntnisse (das für eine Berufsorientierung und Berufswunschkontrolle erforderliche Nachbereiten eines Praktikums erschwert sich dadurch, weil Lehrkräfte selbst keine Erfahrung und genaue Kenntnisse der von den Schülern im Praktikum erprobten Ausbildungsberufe besitzen), die den Schülern als Berufswahlhilfe dienen, unter dem (a) berufsorientierenden Aspekt zusammen,
- lässt sich das *Erleben* der Arbeitssituation, das Kennenlernen sozialer Interaktionen innerhalb der Berufstätigkeit (wobei das Erfassen und Nachvollziehen der in dem Betrieb stattfindenden Interaktionen und Konfliktsituationen in der ganzen Tragweite in einer zumeist dreiwöchigen Praktikumszeit zu bezweifeln ist) und das Kennenlernen der Organisation des Betriebes unter dem (b) sozialen Aspekt subsumieren,
- sodass sich ein Überprüfen der im Unterricht vermittelten Inhalte und ihrer praktischen Umsetzung dem (c) funktionalen Aspekt zuordnen lassen (jedoch beeinträchtigen körperlich schwere Tätigkeiten den Erwerb theoretischer Kenntnisse über den Betrieb).

Neben der Entscheidungsfindung für einen Betrieb oder einen Beruf ist die nachhaltige Wirkung eines Praktikums relevant. BEINKE geht der Frage nach, ob das Betriebspraktikum manifest oder latent in der Erinnerung der Schüler wirkt. Ein genaueres Betrachten der Untersuchung ergibt: Die Schüler bewerten das Praktikum differenziert – nicht generalisiert. Sie unterscheiden in ihrer Bewertung einerseits das Praktikum als Informationsquelle, andererseits als Orientierungshilfe. Fazit: Das Betriebspraktikum hat als Informationslieferant und als Entscheidungshilfe für den Schüler Bedeutung – sofern es im Wunschberuf absolviert werden kann.

Die Berufszufriedenheit kann ein Indikator für die Wahrscheinlichkeit längeren Berufsverweilens sein; allerdings ergab sich eine geringe Auswirkung der Betriebspraktika auf die Berufszufriedenheit. BEINKE betont, das Betriebspraktikum werde häufig als ein wichtiges methodisches Instrument für das Kennenlernen eines Berufes gepriesen; eine Verlängerung und Vervielfältigung von Praktika seien genauso erwünscht. Dieser Tragweite verringert sich jedoch, werden nicht zur Berufsfindung zusätzliche und anders strukturierte Angebote gemacht.

Zuweilen sind Praktika lediglich außerschulische Lernorte mit schulischen Lernprozessen, da manche Funktionsweisen von Betrieben nicht mehr anschaulich sind. Der Zugang zur 'Realität' des Berufes wird zusammenfassend durch Modelle, Bilder,

Referate und Filme ersetzt, was vielleicht eher zur Desinformation und Desorientierung führt.

Der Schüler mag sich fragen, wie viel Wissen worüber für die Berufswahl nötig ist, sodass er den eigenen Ansprüchen gerecht wird, und: wie hoch das Minimum an Information sein muss, eine entsprechende Berufswahl treffen zu können. Berufswähler befinden sich temporär in einer aufgezwungenen Situation, in der sie nach Information suchen, wobei die Richtung der Suche vorstrukturiert ist. Die ersuchte Information nimmt jeder Berufswähler wiederum auf eigene Art und Weise wahr.

Je mehr die Vorstellung des Schülers von der Arbeitswelt und der von ihm vorgefundenen Arbeitswelt korrelieren, desto 'sicherer' ist die Informationsverarbeitung des Schülers; weniger Überraschungen treten auf und weniger Irrtumskorrekturen müssen im Nachhinein gemacht werden. Der Wunsch nach Sicherheit des Berufswählenden ist in einem begrenzten Suchprozess gefasst. Mit der Methode 'try and error' werden Probleme vom Schüler zu lösen versucht. Es finden gegebenenfalls Irrtumskorrekturen oder das Verwerfen von vorherigen Annahmen statt, oder Erwartungen manifestieren sich. Nach BEINKE zeichnet sich durch Versuch und Irrtumselimination der Prozess aus, in dem Fehler gemacht werden, die sich zum Problem ausweiten können.

Da Eltern im Berufswahlprozess ihrer Kinder eine signifikante Rolle spielen, gilt es gerade im Beratungsprozess mit Eltern zu kooperieren und auf ihre Wünsche professionell einzugehen. Berufsberater betonen den beeinflussenden hohen Rang der Eltern im Berufswahlprozess ihrer Kinder, jedoch empfand in Elternversammlungen nur jeder achte Elternvertreter, dass sich der Berater den Anliegen von Vater und Mutter gewidmet habe, und die Versammlung eher einer Standard-Informationsveranstaltung mit starrem Konzept entsprach. Nach den Veranstaltungen blieben die Eltern mit erheblichem Gesprächs- und Kontaktbedarf zurück, da die Berufsberater die Inhalte dominierten, die sich von den für die Eltern bedeutsamen Themen unterschieden.<sup>182</sup>

Bedeutsam für die Anleitung und Beratung und für den Umgang mit Informationen sind damit verbundene Emotionen. Entscheidungen werden von Emotionen begleitet, von der Furcht, eine falsche Entscheidung zu treffen. Eine Entscheidung ist mit einem Risiko verbunden. Unsicherheit wird vom Schulabgänger als Risiko empfunden. Der

---

<sup>182</sup> Vgl. BEINKE, 2000, S. 105ff.

Berufswählende wägt ab und kalkuliert. Er überlegt für sich eine funktionale Kombination und trifft eine Entscheidung. Trotz der ungünstigen Verhältnisse am Arbeitsmarkt und wachsender Bemühungen von institutioneller Seite ist der Elterneinfluss eine stabile Größe im Prozess der Berufsorientierung. Im Gegensatz zur berufsbezogenen Informationszufuhr zeigen die emotionalen Zuwendungen der Eltern und Peersgruppenbindungen große Wirkung.<sup>183</sup>

Manche Entscheidungstheorien gehen davon aus, eine Situation sei bloß 'richtig' anzugehen, um zu einer 'guten' Entscheidung zu kommen, aber, wann was für wen das 'Richtige' ist, steht nirgends geschrieben. 'Richtiges' Verhalten kann der Schüler nicht einfach irgendwo hernehmen und sich dessen bedienen. Es können Erschwernisse auf den Schüler einwirken, die ein 'richtiges' Verhalten unmöglich machen. Es entstehen womöglich Spannungen und Konflikte. Irgendwann sind alle Hilfsmittel des Schülers ausgeschöpft, und der Weg zu einer 'effizienten' Entscheidungsfindung gerät möglicherweise in eine Sackgasse. Das heißt nicht, dem Schüler das Gefühl zu vermitteln, er sei eingezwängt in eine ständige Betreuung, in einem nicht zu entkommenden Netz aus Beratungs- und Entscheidungsvorgängen, das ihn nicht mehr als autonomes Wesen handeln lässt und zu Objekt diverser Interessen reduziert. Der Educandus kann in einer ihm möglichen individuellen Verantwortung selbst über den optimalen Nutzen der Informationen von außen und weiteren unterstützenden Angeboten entscheiden. Schulabgänger werden mit der enormen Pluralität der Berufs- und Arbeitswelt konfrontiert. Dargebotene überhäufte Informationen reduzieren nicht die Berufswahlpluralitäten. Die Informationsflut steigert die Unsicherheit. Es geht jedoch gerade darum, den sicheren Umgang mit Informationen zu vermitteln und die Strukturen für den Berufswähler transparenter zu gestalten. Studien verweisen auf mangelnde *Kompetenzen* der Lehrkräfte, die Schüler auf die Arbeitswelt vorzubereiten, so dass sie die schulische Bildung für die Bewältigung von Alltagsproblemen und Berufsaufgaben nutzbar machen können.<sup>184</sup> Dieser Transfer ist möglich, wenn der grundlegende Lernkontext und die Aufgabensituation möglichst gering differieren. Die *Kompetenzen* des Lehrers konzentrieren sich unter anderem auf das jeweilige Unterrichtsfach und auf die entsprechende Didaktik. Im Rahmen des Erziehungsauftrags ist die Lehrkraft nicht durch ein angemessenes erziehungswissenschaftliche Studium ausgewiesen.

---

<sup>183</sup> Vgl. BEINKE, 2002, S. 191 und 222ff.

<sup>184</sup> Vgl. BEINKE, 2006, S. 54ff.

Studien<sup>185</sup>, die besagen, die Berufsvorstellungen von Schüler seien zu über achtzig Prozent realitätsbezogen,<sup>186</sup> ergaben zum einen: Dem Lehrer kommt als berufsorientierende Hilfe keine Bedeutung zu, zum anderen ignorieren verschiedene Institutionen wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die nicht mit deren Interessen konform gehen. Darüber hinaus schlägt BEINKE vor, entsprechende Lehrerfortbildungen darauf abzustellen, den Unterricht als gezielte Berufswahlunterstützung zu konzipieren. Die Erkenntnisse aus schulischen und nicht-schulischen Initiativen sind aufzunehmen und eine Didaktik dieser Begegnungen ist zu entwickeln – unter der Prämisse, sich an den Zielen der Schüler zu orientieren.

### 3.2 Assessments im Allgemeinen

Der Term *Assessment* kommt aus dem Englischen: *Assess* wird mit Betonung eines besonderen Wertes oder Schadens ins Deutsche übernommen mit ´feststellen`, ´festsetzen`, ´schätzen`, ´veranschlagen`. Bezogen auf Leistung bezeichnet *assess* einschätzen, bewerten, urteilen.<sup>187</sup> *Assessment* und *assess* (*assessing*) rekurrieren auf lateinische Wörter:<sup>188</sup>

- *assensio, onis*: das Führwahrhalten sinnlicher Erscheinungen;
- *assequor*: erfassen, begreifen;
- *assero*: hinzufügen, beilegen, aneignen, anmaßen, sicherstellen;
- *asservo*: bewachen, überwachen;
- *assessio*: das Beisitzen;
- *asservatio*: ernste Beteuerung, Behauptung;
- *assevero*: ernstlich behaupten, versichern, klar bezeugen;
- *assideo*: dabei sitzen, beisitzen, beistehen, belagern;
- *assiduitas*: beständige Begleitung;
- *assigno*: zuweisen, zuteilen, die Aufgabe geben, beimessen und zuschreiben.

---

<sup>185</sup> Vgl. a. a. O.

<sup>186</sup> Hier ist auf die gegensätzliche Perspektive des Assessment-Konzepts hinzuweisen.

<sup>187</sup> Vgl. Langenscheidts Handwörterbuch, 1978.

<sup>188</sup> Vgl. STOWASSER, 1991.

Die methodische Struktur des Assessment-Centers wird im Allgemeinen unterteilt in,

1. voraus konstruierten Bewertungskriterien, idealiter für spezifischen Anforderungs-/ Tätigkeitsdimensionen, andernfalls für abstrakte **Beobachtungsdimensionen**.
2. das beobachtete Verhalten der Teilnehmer als Mess-Substanzen<sup>189</sup>.
3. separate Untersuchungsstationen in Form von **Aufträgen/ Testaufgaben** zwecks Beobachtung von Verhalten.
4. **Beobachter und Bewerter** als arteigene Messvorrichtung.
5. eine Methode der **Auswertung und Datenintegration**.

Die Ressource, die Substanz für diesen Methodenapparat ist das beobachtete Verhalten der Teilnehmer, das planmäßig zugerichtet, erfasst, geordnet, zusammengesetzt und bewertet werden soll, woraus am Verfahrensende ein Urteil über den Teilnehmer gefällt wird.

### 3.2.1 Definitionen

Die Bezeichnungen *Assessment-Center* oder *Assessment-Verfahren* beschreiben allgemein ein Personenauswahl- und/ oder Entwicklungsinstrument bestehend aus verschiedenen Einzelverfahren. Das Messverfahren wird je nach Einsatzzweck und Einsatzbereich unterschiedlich gestaltet. Mit Assessment-Tests wird versucht, unter dem Prinzip der Simulation eine möglichst realitätsnahe Ausrichtung von Sequenzen des Arbeitsalltags darzustellen, zu plagieren. In der Regel finden diese Mess-Arrangements mit einer Dauer von einigen Vormittags-Stunden bis zu einer Woche statt. Die Teilnehmer werden von Beobachtern bewertet. Für die Kandidaten gilt es, verschiedene, überwiegend situative Einzel-, Paar- und Gruppenaufgaben zu bearbeiten. Das beobachtete Verhalten der Teilnehmer wird anhand eines

---

<sup>189</sup> Alltagssprachlich steht das Wort Substanz oft synonym für einen chemischen Stoff im allgemeinen. In dieser Forschungsarbeit wird die Bezeichnung Substanz gewählt, weil Verhalten im *Potenzial-Assessment* quasi wie eine Substanz gehandhabt wird, um zuzuordnungen, um zu zählen – so, als beinhalte Verhalten eine grundsätzliche Qualität, eine *Substantiae* = das, woraus etwas besteht.

schematisierten Klassifikationskatalogs (idealerweise mit Anforderungs-/ Tätigkeitskriterien<sup>190</sup>) beobachtet und bewertet.<sup>191</sup>

Nachstehend einige gängige Definitionen:

- „Unter Assessment-Center-Methode verstehen wir ein systematisches Verfahren zur qualifizierten Feststellung von Verhaltensleistungen bzw. Verhaltensdefiziten, das von mehreren Beobachtern gleichzeitig für mehrere Teilnehmer in Bezug auf vorher definierte Anforderungen angewandt wird.“<sup>192</sup>
- „Unter Assessment-Center versteht man eine gruppenorientierte, standardisierte Anzahl von Verfahren, die Basisdaten für die Beurteilung oder Vorhersage menschlichen Verhaltens liefern, von dem angenommen wird, dass es für die berufliche Entwicklung des einzelnen wichtig ist.“<sup>193</sup>
- „Assessment-Center sind multiple diagnostische Verfahren, welche systematisch Verhaltensänderungen bzw. Verhaltensdefizite von Personen erfassen. Hierbei schätzen mehrere Beobachter gleichzeitig für einen oder mehrere Teilnehmer seine/ ihre Leistungen nach festgelegten Regeln in Bezug auf vorab definierte Anforderungskataloge ein.“<sup>194</sup>

### 3.2.2 Funktionen

Der Wunsch nach Eignungsfeststellungen lässt sich in Deutschland gesetzlich und institutionell in das Jahr 1913 zurückverfolgen. Die Reichsanstalt (spätere Bundes-

---

<sup>190</sup> Auch die Anforderungsprognose ist eine Sisyphusarbeit. Eine zweckmäßige Zuordnung von Mitarbeiter in Gegenwart wie Zukunft benötigt Informationen über die Aufgabe und die daraus resultierenden Arbeitsanforderungen. Vgl. BECKER, 2004, S. 71.

<sup>191</sup> Vgl. SCHULER, 2007, S. 3f.

<sup>192</sup> JESERICH, 1984, S. 11.

<sup>193</sup> DOMSCH, 1989, S. 1.

<sup>194</sup> KLEINMANN, 2003, S. 1.

anstalt) für Arbeit in Deutschland besaß das Monopol der Berufsberatung. Die Zusammenarbeit aller bestehenden Einrichtungen zu fördern, Eignungsuntersuchungen zu prüfen und einzusetzen, wurde bestimmt.<sup>195</sup>

Ein Assessment lässt sich als ein `Zeitgeist`-Produkt beobachten. Assessments unterliegen einem gewissen Modetrend, sei es, dass Nachwuchskräfte (vor)ausgewählt werden, sei es, dass bestimmte Positionen zu besetzen sind. Wenn individuelle Entwicklungspläne für die individuellen Entwicklungsfelder von Berufswählern oder sich im Arbeitsleben befindenden Personen aufgezeichnet werden sollen, ziehen verschiedene Organisationen den Einsatz von Assessments in Betracht. Glaubt man verschiedenen Veröffentlichungen zu diesem Thema, sei es im Profitbereich, sei es im wissenschaftlichen Bereich, so hat das Interesse an Assessments zugenommen.

Der Erfolg von Organisationen wird unter anderem `geeigneten` Mitarbeitern zugeschrieben. Im Assessmentverfahren wird mit Messmethoden versucht, `geeignete` Mitarbeiter zu rekrutieren. Spricht man von `Eignung`, ist eine Kongruenz von individuellen Merkmalen mit Kriterien der Arbeitstätigkeit gemeint. Ein Assessment kann die Entwicklung und Verwendung von Methoden zum Ziel haben, um zu prognostizieren. Indikatoren für zukünftiges Verhalten werden gesucht, die beruflichen Karrieren förderlich sind. Die Messergebnisse und die mit ihnen verbundenen Vorhersagen haben zuzutreffen, die `richtigen` Personen werden dem gemäß ausgewählt.

Erfahrungen zeigen: Fehlentscheidungen bei der Personalauswahl ohne vorherige Eignungsauslese verursachen hohe Kosten. Auch die Entscheidung des Arbeitnehmers, bei einem bestimmten Unternehmen zu beginnen, kann eine Fehlentscheidung sein. Die Fehlentscheidung des Arbeitnehmers führt eventuell zu einer Arbeitsunzufriedenheit, da der Arbeitnehmer für das Unternehmen den vorherigen Arbeitsplatz gekündigt und vielleicht noch sein soziales Umfeld verlassen hat.

Häuft sich die Anzahl derer, die den beruflichen Anforderungen nicht entsprechen, werden eventuell das Betriebsklima und die Gesundheit der Betroffenen beeinträchtigt; weitere Verschlechterungen anderer Aspekte des Wohlbefindens können auftreten. Rechnet man dies hoch auf volkswirtschaftliche Ebenen, gewinnt das Assessment zunächst an Aufmerksamkeit.

---

<sup>195</sup> Vgl. BEINKE, 2006, S. 24.

### 3.2.3 Historische Entwicklung

Assessments sind in der Fachliteratur in unterschiedliche Bereiche gegliedert. Die Ansätze dieser Verfahren finden sich wieder in militärischen, in wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen. Direkte Vorläufer gegenwärtig praktizierter Assessments finden sich in Deutschland als Auswahlverfahren für Soldaten, weshalb in gängiger Fachliteratur Deutschland als das Mutterland der Assessments gilt.

#### 3.2.3.1 Entwicklung im militärischen Bereich

Deutschland:

Bis ins 20. Jahrhundert hinein gewährleisteten Auswahlkriterien nach sozialer Herkunft die einheitliche Ausbildung des Militärs. Der Offiziersnachwuchs kam aus dem Adel. Außerdem versprach sich das Militär wirtschaftliche Vorteile, da durch die Rekrutierung adeliger Offiziersanwärter die permanente finanzielle Misere des Militärs gelindert wurde. Nach dem Ersten Weltkrieg verlor der Adelsstand in Deutschland seine Machtposition – *de jure*.

Die Militärführung suchte nicht mehr nach einer quantitativ effizienten Offizier-Auswahlstrategie, sondern nach qualitativen Methoden, da die Siegermächte Deutschland eine zahlenmäßige Beschränkung der Streitkräfte auferlegten. Den historischen Adelsprivilegien stellte man Prüfungsmethoden gegenüber, mit denen Führungskräfte ermitteln wurden. Das Militär bediente sich psychotechnischer Prüfungsmethoden (siehe Abschnitt 3.2.3.3: Entwicklung im wissenschaftlichen Bereich). In wehrpsychologischen Untersuchungen fanden Auslesen für Tätigkeiten im Heer statt. Diese Untersuchungen konzentrierten sich hauptsächlich auf gut beobachtbare und messbare senso-motorische Reaktionen.

Ungeachtet des Ruins der deutschen Haushaltskasse galten besondere Anstrengungen dem Aufbau einer neuen Reichswehr. Die Berufseignungsfeststellung wurde in Deutschland vom Militär stetig weiterentwickelt. Die psychotechnischen Offiziersanwärterprüfungen drängten die nachwirkenden historischen Adelsprivilegien teilweise zurück. Es setzte sich in der Konzipierung der Offiziersanwärterprüfung die Erkenntnis durch: Ein Einheitstyp des erfolgreichen Offiziers oder idealen Führers sei so nicht zu finden; eine Auswahl eines geeigneten Offiziers durch eine psychotechnische Prüfung reiche nicht aus:

„[...] das sittliche, Charakter stützende Element blieb der psychotechnischen Erfassung unzugänglich. Die triviale Einsicht festigte sich, dass auch die Ähnlichkeit führender Soldaten-Persönlichkeiten [...] viel zu gering war, als dass sie den Aufbau eines Persönlichkeitsideals für den Soldatenberuf gestattet hätte; Blücher, Gneisenau, Clausewitz, Boyen und Marwitz lebten sogar zur gleichen Zeit, waren gleichmäßig soldatisch erzogen worden, und doch lassen sich ihre menschlichen Individualitäten kaum auf einen Nenner bringen.“<sup>196</sup>

In den Jahren 1920 – 1931 führte die Heerespsychologie eine Offiziersauswahl mit einer ´charakterologischen` Komplexprüfung ein; bei Bedarf folgte eine psychotechnische Prüfung. Das Auswahlgremium bestand wieder aus Militärs.

Durch frühere Erfahrungen mit Fehleinschätzungen nahmen reine Prüfleistungen an Aussagekraft ab. Das Interesse für das außerhalb der Prüfung zu beobachtende Verhalten nahm zu. Die Truppenoffiziere bewerteten die Offiziersanwärter im Rahmen einer täglichen Betreuung. Zu diesen Verfahren zählten Analysen, die sich häufig in gegenwärtigen Assessments wiederfinden:

- Lebenslaufanalyse: Biografische Fakten wurden interpretiert, die sich möglicherweise auf die seelische und geistige Entwicklung des Probanden ausgewirkt haben.
- Ausdrucksanalyse: Mimik, Gestik, sprachlicher und schriftlicher Ausdruck wurden interpretiert.
- Geistesanalyse: Man versuchte Denkantrieb, -richtung, -methode festzustellen mittels Zuschreibung *eines* Intelligenzquotienten.
- Handlungsanalyse: Untersuchung des Willens des Probanden in 45 Minute, hinsichtlich der Reaktivität in Form einer Reaktionsprüfung an Apparaten oder in Bezug auf spontanes Handeln.
- Führerprobe: Die ´Gesamtpersönlichkeit` und ´Führungsqualitäten` wurden beurteilt: Dem Probanden unterstellte man Soldaten, mit denen er als Führer Aufgaben gemeinsam lösen sollte.
- Schlusskolloquium: Beobachtungen und Einschätzungen durch die Prüfer.

Kontrolluntersuchungen zur Validität fanden nicht statt.

---

<sup>196</sup> SIMONEIT, 1972, S. 73.

Der hehre Anspruch der Reichswehr, ein Gesamtbild über eine Persönlichkeit zu generieren – und nicht bloß über einzelne, isolierte Fähigkeiten –, ist widersprüchlich: Der Prüfling wird im deutschen Vorläufer des Assessments nicht mehr nach Teilfähigkeiten zergliedert und atomisiert, er wird in seinem Gesamtbild hervorzuheben versucht, jedoch stützt sich das Messen auf kurzzeitig und kleinräumig beobachtbares Verhalten. Das historisch instituierte Assessment mit holistischem Messanspruch enthält gleichzeitig eine behavioristische Messmethodik.

Die diesbezüglich ohnehin auf 'wackeligen Beinen' stehende Offiziersanwärterprüfung geriet noch mehr ins 'Schwanken', als sich die nationalsozialistischen Glaubenssätze mit der alten preußischen Offizierstradition als zum Teil nicht vereinbar erwiesen. Die Nationalsozialisten beendeten die Eignungsuntersuchungen der Militärpsychologie.<sup>197</sup> Die Nationalsozialisten ersetzten die Auswahlverfahren durch politische 'Gesinnungsprüfungen'.

Die USA hingegen wertschätzten das bis dahin in der Weimarer Republik praktizierte und dann von den Nationalsozialisten verbotene Eignungsfeststellungsverfahren beziehungsweise Personalauswahlverfahren der Offiziersanwärterprüfung.<sup>198</sup> Vorallem die USA und Großbritannien übernahmen und entwickelten die in Deutschland rudimentär konzipierte Eignungsuntersuchung weiter. Gegenwärtig werden in der Bundeswehr nach diesem Vorbild in ähnlicher Weise die Offiziersanwärter ausgewählt.<sup>199</sup>

USA:

Das bisher in den USA angewandte Verfahren des Office of Strategic Services (OSS), das zur Auswahl von Geheimdienstagenten diente, war zunächst unkoordiniert und unsystematisch. Die Bezeichnung *Assessment* benutzte erstmalig die OSS in den USA. Durch den Wissensaustausch zwischen deutschen und US-amerikanischen Universitäten war der OSS einiges an Erfahrungen mit eignungsmessenden Instrumenten der Europäer bekannt. Unter Erfolgszwang und unter Zeitdruck – durch den späten und unvorbereiteten Kriegseintritt 1941 – wurde das OSS-Auswahlverfahren modifiziert.

---

<sup>197</sup> Vgl. SIMONEIT, 1972, S. 72f.

<sup>198</sup> Mit dieser Entstehungsgeschichte des Assessments ist der Mythos geboren, das Assessment sei aus laueren Absichten entwickelt. Diese nachwirkende Legende hat gegenwärtig eine Schutzfunktion gegenüber Kritikern und dient der moralischen Rechtfertigung von Assessments. Dazu später mehr.

<sup>199</sup> Vgl. OTTE, 1987, S. 86ff.

Anders als in Deutschland und den Commonwealth-Ländern trafen zivile Psychiater die endgültigen Entscheidungen über die Teilnehmer. Die Auswahlvariablen waren etwaig abstrakt: Addition der Beweggründe, praktische Intelligenz, emotionale Stabilität, Sozialverhalten, Führungsverhalten, physische Fähigkeiten, Beobachtung und Schilderung, Propagandafähigkeiten. Die Bewertungsdimensionen waren nicht präzisiert. Das psychiatrische Interview bildete den Kern des Verfahrens, um 'pathologische Abenteurer' von Anbeginn auszuschließen. Konkrete Anforderungen waren zu formulieren, da das Hauptanliegen des OSS-Auswahlprogramms die Praxisrelevanz für schwierige, teilweise lebensbedrohende Situationen war. Durch die Veröffentlichung der OSS-Methode, durch die Transparenz der Schwachstellen und aufgrund der Empfehlungen für zukünftige Anwender wurde dieses Verfahren international zunehmend bekannt und anerkannt. Verbesserungsvorschläge führten zu Langzeitstudien, wie zum Beispiel die 'Management Progress Study' in Profit-Unternehmen.

Großbritannien:

In der britischen Armee spielte die gesellschaftliche Position – ebenfalls wie in Deutschland – bei der Einstellung der Offiziersanwärter die tragende Rolle. Der Verlauf eines Interviews und bestimmte Bildungsqualifikationen waren zwei weitere Einstellungskriterien. Die adelige Militärverwaltung führte die Interviews. Im Laufe des 2. Weltkriegs zeigte sich die Ineffizienz dieses Auswahlverfahrens. 1941 übernahm Großbritannien das in der Weimarer Republik entwickelte und von den Nationalsozialisten ausgesetzte Offiziersauswahlverfahren. Aufgrund der positiven Erfahrungen mit dem kombinierten Einsatz von psychologischen Tests und situativen Prüfmethode etablierte sich das deutsche Offiziersauswahlverfahren in der gesamten britischen Armee. Unter dem Namen *War Office Selection Boards* (WOSB) wurde das ursprünglich deutsche Konzept organisiert, durchgeführt und verändert. Das deutsche Konzept der Führungstheorie fand weniger Geltung, dagegen nahmen die situativen, führerlosen Gruppentests sowie Diskussionen einen breiteren Raum ein als im deutschen Programm. Das britische Auswahlverfahren untersuchte kognitive Fähigkeiten, hauptsächlich Wert legte es auf soziale Fähigkeiten der Probanden. Nach dem Krieg übernahmen das *Civil Service Selection Board* (CISSB) die gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen für den zivil-wirtschaftlichen Bereich.

### 3.2.3.2 Entwicklung im wirtschaftlichen Bereich

Nach dem Zweiten Weltkrieg transferierten US-Firmen Eignungsuntersuchungen in die Personalauslese der Betriebe.<sup>200</sup> Die ersten Assessment-Längsschnittstudien führte AT & T, die American Telephone Company in den USA 1956 durch. Nachwuchsführungskräfte wurden über die Simulationsaufgaben hinaus mit biographischen Fragebögen, Interviews, psychologischen Tests konfrontiert. Der Anforderungskatalog stellte sich aus mehreren Merkmalen, Fähigkeiten und Werthaltungen 'erfolgreicher' Manager zusammen. Nach diesen Kriterien bewerteten die Beobachter die Kandidaten prognostisch. Diese Gutachten wurden später mit den Karrierewegen der vormals Bewerteten verglichen: Die prognostischen Expertisen des Gesamtverfahrens trafen im hohen Maße zu; besonders die prognostische Validität der Arbeitsproben und der kognitiven Leistungstests waren hoch. Persönlichkeitstests und Interviews waren gering valide.

Andere US-amerikanische Unternehmen übernahmen das Assessment-Verfahren. In Großbritannien hielt dieses Auswahlverfahren in den 1960er Jahren Einzug. In Deutschland bedienten sich in den 1970er Jahren zwei Unternehmen des Assessments zur Auswahl und Entwicklung: IBM- und BAT-Zweigstellen haben dieses Verfahren übernommen. Von 1983 bis 2003 stieg in Deutschland der Gebrauch des Verfahrens von 20% von 120 befragten mittleren und großen Unternehmen auf knapp 58%, N=125. Derzeit werden in deutschen Großunternehmen Assessments 8-mal pro Jahr zur Personalauswahl und 6,5-mal zur Personalentwicklung eingesetzt; die Einsatzzwecke sind unterschiedlich.<sup>201</sup>

### 3.2.3.3 Entwicklung im wissenschaftlichen Bereich

Das Messen beobachteten Verhaltens geht auf die *Psycheometrie* zurück. Der Begriff rekurriert auf CH. WOLFF, der in 'Psychologia empirica' 1732 von einer *Psycheometrie* der Seelen**vermögen** spricht, die einerseits verschiedene Grade von Lust und Widerwillen, andererseits verschiedene Grade der Urteilsgewissheit über die Lust und Widerwillen zugrunde liegende 'Vollkommenheit' und 'Unvollkommenheit' zum Gegenstand hat. Diese Grade *in stilo mathematico* auszudrücken, war die Aufgabe der *Psycheometrie*. Ein anderes Model beschreibt 1824/25 J. F. HERBART, der

---

<sup>200</sup> Vgl. SIMONEIT, 1972, S. 71.

<sup>201</sup> Vgl. SCHULER, 2007, S. 4.

keine empirischen Daten, sondern theoretische, unüberprüfte Annahmen über das Wesen des Ichs zugrunde legt. G. TH. FECHNER vertritt 1851 die Hypothese, der relative Zuwachs der körperlichen Energie sei ein Maß für die Zunahme der entsprechenden seelischen Intensität. Nach E. G. BORING sind Empfindungen wie Reize messbar: Es ließen sich zwei sensorische Unterschiede direkt vergleichen und feststellen. Die bei einem solchen Ansatz notwendige Axiomatik ist für jede Art von Skalierung, die als Messung zu gelten hat, verbindlich; auch für die Tests, mit denen man Begabung, Intelligenz, Geschicklichkeit und so weiter zu messen beabsichtigt. Dieser Forschungszweig beginnt 1835 mit A. QUETELETS Idee der Normalverteilung auf Persönlichkeitszüge. Sein Werk regte F. GALTON zu Untersuchungen über Hochbegabte 1869 und 1883 zu seinen allgemeinen Fähigkeitsuntersuchungen an.<sup>202</sup>

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelte sich ein separater Zweig der Psychologie: Die Psychotechnik. Die Annahme, menschliches Verhalten sei in Segmente zerlegbar, begründete die daraufhin entwickelten Untersuchungsmethoden, die gewünschtes Verhalten bei Testpersonen hervorzurufen beabsichtigte, um von Testleitern beobachtet und bewertet zu werden. Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts galt dieses Verfahren in Deutschland als Berufseignungsfeststellung. Berufliche Anforderungen gerieten in den Vordergrund und wurden formuliert. Der soziale Gesichtspunkt rückte in den Hintergrund, da dieser weniger gut messbar ist. Die Psychotechnik in Deutschland differenzierte weitergehend in kaufmännische, pädagogische, juristische, medizinische und militärische Techniken. Untersuchungsmittel waren verschiedenste Testkonstruktionen. Im Laufe der 'Perfektionierung' dieser Verfahren wuchs die Erkenntnis, mit dieser Methode nicht die gesamte Persönlichkeit des Menschen erfassen zu können. Das Ziel war, die Gesamtstruktur zu erfassen (siehe Abschnitt 3.2.3.1: Entwicklung im militärischen Bereich). Dieses Ziel gilt als Vorbild des Assessments.

### **3.2.4 Messen in Assessments im Allgemeinen: Testtheorien, Skalenniveaus und Normierung**

Das Messen (das Zählen) bestimmt Quantitäten. Es werden Größen miteinander verglichen. Der Messbegriff ist von Vorstellungen der klassischen Mechanik, von

---

<sup>202</sup> Vgl. Historisches Wörterbuch der Philosophie, 2007, Bd. 7, S. 1679.

physikalisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnissen und statistischen Theorien geprägt.

Messen lässt sich zunächst als eine Zuordnung von Kategorien zu Objekteigenschaften beschreiben. Diese Kategorien haben eindeutig und logisch disjunkt zu sein. Die Ausrichtung an einer zweiwertigen Logik fordert:

- Einheiten zu konstituieren, die identisch gehalten werden müssen (A ist A: Satz der Identität).
- Widersprüche zu vermeiden (A ist nicht non-A: Satz vom verbotenen Widerspruch).
- Dritte Werte auszuschließen (Es gibt nur A und non-A: Satz vom ausgeschlossenen Dritten/ *tertium non datur*).

Dazu gehört das Messen 'wirklicher' Objekte: Das *empirische Relativ*, ebenso die zuzuordnenden Zahlen oder Kategorien und die entsprechenden Regeln für diese Zuordnung, sowie die (homomorphe) Abbildung der Objekteigenschaften in den Messergebnissen: Das *numerische Relativ*.

Testtheorien sind Grundlagen von Messinstrumenten. Testtheorien sind Grundannahmen mathematisch-messtheoretischer Natur, auf denen die Testkonstruktionen aufbauen.

### **Klassische Testtheorie:**

Ergebnisse von Messungen beobachteten Verhaltens werden durch unzählige Einflussfaktoren verfälscht, die mit den 'tatsächlichen' Fähigkeiten des Teilnehmers nicht übereinstimmen. Die Einflussfaktoren oder Störvariablen sind in Assessments nicht auszuschließen. Nur in Laborexperimenten lassen sich Störvariablen ausschließen – hohe Reliabilitäten und Validitäten lassen sich erreichen. In Assessments besteht jeder Messwert einerseits aus der Merkmalsausprägung des Teilnehmers, andererseits aus 'zufälligen' Messfehlern. Jedes Testergebnis ist gleichermaßen ein Fehlergebnis. Der Ausdruck Störvariable ist irritierend. Es sind nicht störende, vielmehr zusätzliche (maßgebliche) Variablen, die unberücksichtigt bleiben.

Es wird davon ausgegangen, bei zunehmender Anzahl der Testaufgaben steige die Wahrscheinlichkeit des Ausgleichs in der Anzahl der sich positiv auf den Teilnehmer auswirkenden und der sich negativ auswirkenden Zufälle. Ist zum Beispiel ein Teilnehmer bei einer einzigen Aufgabe abgelenkt, wirkt sich dies bei wenigen Aufgaben

auf die Gesamtbeurteilung aus. Hingegen bei einem Test mit vielen Aufgaben relativiert sich der Messfehler.

### **Probabilistische Testtheorie:**

Mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit ist vorherzusagen, wie sich die Testperson verhalten wird. Zwischen der 'wahren' Merkmalsausprägung eines Teilnehmers und seinem 'Antwort- und Lösungsverhalten' im Testverfahren besteht lediglich ein Wahrscheinlichkeitszusammenhang. Die Annahme, Merkmale einer Person seien indirekt zu erschließen, prägt den Begriff der 'latenten' Merkmale. Diese Merkmale lassen sich nicht objektiv feststellen. Folglich konstruiert man Items. Die latenten Merkmalsdimensionen werden in verschiedenen Schwierigkeitsstufen abgedeckt: Jeder latenten Dimension wird ein fest positioniertes Item zugeordnet. Es müssen also genügend Aufgaben in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen vorhanden sein, sodass jeder mit unterschiedlichen Fähigkeiten Aufgaben lösen kann. Somit kann man den Teilnehmer auf einer der latenten Dimensionen positionieren und einen Personenparameter zuzuordnen, der sich wiederum aus der Anzahl richtig gelöster Items, unter Bezugnahme der jeweiligen Itemparameter berechnen lässt. In dieser Abhängigkeit von den gelösten Aufgaben ist zu ermitteln, mit welcher Wahrscheinlichkeit der Teilnehmer eine bestimmte Fähigkeit aufweist.

### **Skalenniveaus:**

Gemessen wird auf verschiedenen Skalenniveaus.

Ein **Nominalskalenniveau** ist definiert, wenn den Eigenschaften keine Zahlen, sondern Kategorien zugeordnet sind. Beschreibungen von beobachtetem Verhalten sind beispielsweise Messungen auf Nominalskalenniveau, wenn die beschreibenden Wörter in Kategorien eindeutig und überschneidungsfrei sind.

Werden diesen Kategorien oder Eigenschaften Zahlen zugeordnet, die eine Rangfolge zum Ausdruck bringen, spricht man von einem **Ordinalskalenniveau** oder **Rangskalenniveau**. Die Ergebnisse werden verglichen, um festzulegen, wer Erster, Zweiter et cetera ist.

Werden den Objekteigenschaften im Ordinal- oder Rangskalenniveau Zahlenwerte zugeordnet, finden sich im **Intervallskalenniveau** Aussagen über die Abstände. Gleich großen Unterschieden in den gemessenen Eigenschaften entsprechen gleich große Unterschiede in den Messwerten. Diese Abstände von Messwerten sagen nichts über ihre Verhältnisse aus. Es ist mathematisch unzulässig, aus Ordinaldaten arithmetische

Mittelwerte (Durchschnitte) zu errechnen. Es ist beispielsweise nicht zulässig zu urteilen, ein Schüler im Assessment weise doppelt so hohe Kontaktfähigkeit auf, weil vom Assessor sechsmal vermutet, der Schüler „zeigt Interesse an den Äußerungen/ Ideen/ Vorschlägen anderer“<sup>203</sup> im Vergleich zu einem anderen Schüler, von dem der Assessor nur dreimal vermutet, er „zeigt Interesse an den Äußerungen/ Ideen/ Vorschlägen anderer“.

Wenn für die zugeordneten Messwerte ein Nullpunkt definiert ist, liegt ein **Verhältnisskalenniveau** oder **Ratioskala** vor. Auf diese Art lassen sich Aussagen über Größenverhältnisse machen. Der doppelte Messwert entspricht somit der doppelt realen Größe der gemessenen Eigenschaft, dem halben Messwert ihrer halben Größe et cetera.

#### **Normierung:**

Gemäß dem *Normenausschuss Gebrauchstauglichkeit und Dienstleistung* (NAGD) gelten allgemeine Bestimmungen für berufsbezogene Eignungsbeurteilungen, die im Manual: 'Psychologische Eignungsdiagnostik` DIN 33430 veröffentlicht sind. Diese DIN-Normen sind als Leitsätze für eine Entwicklung von Auswahlverfahren nach wissenschaftlichen Kriterien (Anspruch nach Erfüllung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität) vorgesehen.<sup>204</sup> Messergebnisse werden in ein Bezugssystem mit Kriterien eingeordnet. Testaufgaben werden einer Normierung entsprechend konstruiert. Die Anzahl bestimmter Lösungen oder Antworten von ausgewählten Bezugspopulationen muss eine symmetrische Verteilung zum Vorschein bringen. Es bedarf deshalb einer Entscheidung, welche Bezugsstichproben herangezogen werden. Mit dem Einsatz normierter Tests in großem Umfang bezieht sich die zugrunde gelegte Norm auf eine Bezugspopulation.

### **3.2.5 Messen in Assessments im Besonderen: Die Messmethoden in Leistungspotenzial-Beurteilungen**

Relevant in Assessments ist, ob bei einem bestimmten Teilnehmer hinsichtlich bestimmter Aufgaben bestimmtes Verhalten beobachtet wird. Neben der Aufgabe eines

---

<sup>203</sup> Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

<sup>204</sup> Vgl. LIENERT, 1998, S. 12ff.

Assessments, das Augenmerk auf **bestimmte Anforderungen** zu richten, können die Teilnehmer untereinander verglichen werden.

Im Rahmen von Assessments werden unter der umfassenden Bezeichnung 'Personalbeurteilung' verschiedene Wortverwendungen subsummiert: Appraising Potential, Assessment of employee Potential, dienstliche Beurteilung, Eignungsbeurteilung, Einsatzbeurteilung, Entwicklungsbeurteilung, Fähigkeitsbeurteilung, Förderungsbeurteilung, Karrierebeurteilung, Leistungsprüfung, Mitarbeiterbeurteilung, Qualifikationsbeurteilung, Qualifikationsprognose, Untersuchung of Performanz Potential, Verhaltensbewertung et cetera.<sup>205</sup>

Eine Gliederung von HENTZE kann für die Positionierung des Untersuchungsgegenstands herangezogen werden.<sup>206</sup>

#### 1) Persönlichkeitsbeurteilung

Die Persönlichkeitsbeurteilung versucht 'Charaktereigenschaften' zu erfassen. Es gibt Instrumente wie: Einstellungsinterviews, Intelligenz- und Belastungstests, Persönlichkeitstests, grafologische Gutachten et cetera.

#### 2) Leistungsbeurteilung

Die Leistungsbeurteilung hat bestimmte Arbeitsleistungen detailliert zu erfassen. Da Arbeitsleistungsergebnisse nicht losgelöst von den Umständen ihres Zustandekommens bewertet werden, wird zwischen 'Leistungsergebnis' und 'Leistungsverhalten' unterschieden, da das 'Leistungsergebnis' durch das 'Leistungsverhalten' bestimmt wird, das wiederum von einer Reihe anderer Faktoren beeinflusst ist.

Ausgangspunkt der Leistungsbeurteilung sind Bezugsnormen: Beschreibungen von einzelnen Tätigkeitselementen und Arbeitsanforderungen.

Die Leistungsbeurteilung wird von HENTZE nochmals in drei Unterpunkte gegliedert:

- Leistungsbewertung als Status-Ermittlung: Die Ist-Leistung soll erfasst werden. Eine Zusammenfassung quantitativer Merkmalsausprägungen durch Zahlenwerte ist kennzeichnend. Hiervon wird die primäre Bezeichnung Leistungsbeurteilung unterschieden – mit einer Einstufung qualitativer Merkmalsausprägungen und einem Verzicht auf Quantifizierung. Bei beiden Vorgängen des

---

<sup>205</sup> Vgl. BECKER, 1991, S. 65f. und HENTZE, 1980, S. 5f.

<sup>206</sup> HENTZE, 1980, S. 5.

Bewertens wird allerdings die subjektiv empfundene Bedeutung der Merkmalsausprägung ausgedrückt.

- **Potenzialbeurteilung:** Diese Form eines Messverfahrens ist eine Befähigungsbeurteilung (Verwendungsbeurteilung), die individuelles Leistungsvermögen zu prognostizieren versucht, indem von einer gegenwärtigen Verhaltensbeobachtung auf eine zukünftige Verhaltensbeobachtung geschlossen wird.
- **Entwicklungsbeurteilung:** Im Zusammenhang mit der *Potenzialbeurteilung* steht die Entwicklungsbeurteilung. Es wird versucht festzustellen, ob die *Potenziale* des Teilnehmers entwicklungsfähig sind. In der Entwicklungsbeurteilung wird das beobachtete Verhalten mit Blick auf Möglichkeiten einer Weiterentwicklung interpretiert.

Die Gruppe der **Potenzialbeurteilungen** wird in dieser Arbeit weiter unterteilt, in Anlehnung an LATTMANN.<sup>207</sup>

1. Eine *sequenzielle Potenzialbeurteilung*, die sich auf bestimmte berufliche Positionen und Tätigkeiten bezieht.
2. Eine *absolute Potenzialbeurteilung*, die Möglichkeiten für einen längeren Zeitraum erfasst.

Der Untersuchungsgegenstand, die *PA* erhebt Anspruch auf Inhalte, die den Beschreibungen der *Potenzialbeurteilung* und *Entwicklungsbeurteilung* von HENTZE ähneln. Bei einer weiteren und dezidierten Unterscheidung nach LATTMANN ist der Untersuchungsgegenstand zunächst zu Punkt (2) *absolute Potenzialbeurteilung* zuzuordnen, da die *Assessment-Potenzialanalyse* 'Herforder-Modell' keine (1) *sequenzielle Potenzialbeurteilung* vornimmt beziehungsweise keine fachspezifischen Anforderungen abfragt.

Der Untersuchungsgegenstand/ die *PA* ist somit in die übergeordnete Rubrik der *Leistungsbeurteilung* und in die Teilrubrik *Potenzialbeurteilung* – zusammengefasst: *Leistungspotenzial-Beurteilung* – einzuordnen.

Prinzipien und Aspekte von Beobachtung als Messmethode werden dargestellt, die später mit dem Untersuchungsgegenstand in Bezug gesetzt werden:

---

<sup>207</sup> Vgl. LATTMANN, 1957, S. 152f.

In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen werden Beobachtungsansätze unterschiedlich theoretisch begründet. Beobachtung kann methodisch verschieden eingesetzt werden. Übereinkunft mag es darin geben: Keine Methode der Beobachtung ist voraussetzungsfrei (siehe Kapitel 2: Wissenschaftstheoretische Argumentation).

Durch Selektion werden bestimmte Aspekte des Wahrnehmungsfeldes genauer betrachtet und andere vernachlässigt. Erzielte Ergebnisse werden ausgewertet mit systematisierten Kriterien-Klassifikationen, deren Signifikanz vereinbart sein muss.

Dieses Messen gründet sich auf einer Kategorisierung: Eine Zuschreibung von Symbolen zu Beobachtetem und auf Interpretierbarkeit dieser Zuordnung. Bei einer messmethodischen Beobachtung von Menschen durch Menschen wird unterschieden, ob sie im 'Feld' oder im Labor, ebenso direkt oder indirekt, offen oder verdeckt, teilnehmend oder nicht teilnehmend stattfindet.

Das Messen beobachteten Verhaltens ist umstritten in Bezug auf die Annahme von Handlungen. Mit dem Ziel, beobachtetes Verhalten zu messen, müssen Definitionen dieses Verhaltens stattfinden, auf die sich beim Messen und beim Interpretieren bezogen werden kann.

Im Unterschied zu anderen Erhebungsverfahren – wie zum Beispiel das Interview, der biographische Fragebogen und Persönlichkeitsfragebogen, der Intelligenz- und Leistungstest, das projektive Verfahren und das graphologische Gutachten et cetera<sup>208</sup> – simulieren die Aufträge/ Testaufgaben der *Potenzial*beurteilung verschiedene Situationen aus dem Arbeitsbereich. Typische Situationen des Arbeitsalltags werden abgebildet. Zu gegebenen Anforderungen wird beobachtetes Verhalten protokolliert, damit über aktuelles und zukünftig beobachtbares Verhalten der Teilnehmer Aussagen gemacht werden können.

Derartigen Messverfahren gehen zwei Annahmen voraus: Um beobachtetes Verhalten prognostisch valide messen zu können, wird einerseits von einer Verhaltensstabilität als Fixpunkt ausgegangen, andererseits ist es erwünscht, individuelles Verhalten in Zukunft zu verändern und Entwicklung zu ermöglichen.

Wissenschaftliche Untersuchungen unterstreichen zum einen die Verlässlichkeit der Prognosen; zum anderen wird hervorgehoben, messgenaue Registrierungen von Ausprägungen auf den Dimensionen seien nicht möglich. Assessment-Center sind nach diesem Verständnis prognostisch valide, jedoch nicht die Messmethoden. Prognostisch valide Aussagen lassen sich nicht erklären. Diese Erkenntnis ist insofern beachtens-

---

<sup>208</sup> Vgl. INDERGAND, 1995, S. 168ff.

wert, als über Personalauswahl Aussagen getroffen werden können, denen allerdings in der Personalentwicklung keine Aussagekraft zukommt.

Das Methodengerüst von Leistungspotenzial-Beurteilungsverfahren in Form von Assessment-Potenzialanalysen stellt sich im Allgemeinen wie folgt dar:

Mit operationalisierten Termini eines Klassifizierungskatalogs in Form von **(1) Beobachtungsdimensionen und Bewertungskriterien** werden Verhaltensbeobachtungen zugeordnet und ihre Ausprägung wird bestimmt. **(2) Das beobachtete Verhalten der Teilnehmer als Messsubstanz** in den **(3) Aufträgen und Testaufgaben** soll annähernd dem im späteren Beruf situativen Verhalten entsprechen. Die Teilnehmer und Beobachter/ Bewerter befinden sich in einer künstlichen Situation, die wiederum Einfluss auf Teilnehmer und Beobachter/ Bewerter hat. Ein vollständiges Aufgabenverständnis, sowie eine 'ausreichende'<sup>209</sup> Informations-Verarbeitungskapazität der **(4) Beobachter und Bewerter** ist Voraussetzung, damit in der **(5) Auswertung und Datenintegration** die mit den verschiedenen (1) Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien kategorisierten verschiedenen (2) Verhaltensbeobachtungen als Messsubstanzen in den verschiedenen (3) Aufträgen oder Testaufgaben von den verschiedenen (4) Beobachtern und Bewertern (5) ausgewertet und integriert werden können.

„Die Teilnehmer sind in der Situation von Untersuchungsobjekten, bilden eine Gruppe mit gleichem 'Schicksal' und stehen gleichzeitig in kompetitiver Beziehung zueinander. Die Beurteiler finden sich in ungewohnten Aufgaben und teilweise konflikträchtigen Rollen. Der Moderator hat den reibungslosen Ablauf eines organisatorisch anspruchsvollen und als soziales Ereignis heiklen Prozesses zu gewährleisten. Die Veranstaltung und alle Einzelübungen sollen überdies in möglichst standardisierter Form ablaufen. Die Kandidaten sind an einer Norm zu messen und nicht (nur) aneinander.“<sup>210</sup>

#### **Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien:**

Mit einer Assessment-Potenzialanalyse wird das Ziel verfolgt, Verringerungsoptionen zwischen den überfachlichen Fähigkeiten eines Teilnehmers und den entsprechenden fachlichen Anforderungen eines Berufes im Vorfeld in Erfahrung zu bringen.

---

<sup>209</sup> Das Eigenschaftswort 'ausreichend' muss hinsichtlich bestimmter Anforderungen operationalisiert werden.

<sup>210</sup> SCHULER, 1987, S. 21.

Die an die Teilnehmer gestellten Anforderungen müssen mit einer Kriterien-Klassifikation lesbar und bewertbar gemacht werden; Klassifikationen sind Instrumente. Mit Indikatoren wird beobachtetes Verhalten einer Person als 'verhaltensnahe' Beschreibung konkretisiert. Man entwickelt Aufträge/ Testaufgaben in denen bestimmte Beobachter und Bewerter als Messvorrichtungen – mit denen man die konstruierten Bewertungskriterien zu messen beabsichtigt – eingesetzt werden. Der Merkmalsausprägung (empirisches Relativ) eines Teilnehmers wird ein Wert (numerisches Relativ) zugeordnet.

#### **Verhalten/ Messsubstanz:**

Beobachtetes Verhalten einer Person kann unterschiedlich zugeschrieben werden. Nach wie vor werden in Assessments Personen in 'Typen' verschiedener Ausprägung unterschieden. Wie erwähnt: Assessments sozieren mit Leistungsbeurteilungen; beobachtetes Verhalten wird nach Leistungsdefinitionen bewertet. Leistungen werden zum einen nach Schemata (Verhaltensenerwartungen) kategorisiert, zum anderen figurieren die Ergebnisse der Tests als Gutachten individueller Eigenschaften.

Verschiedene Formen beobachteten Verhaltens werden unterschieden. Verbale und non-verbale Kommunikation und darüber hinausgehende Körperbewegungen werden beobachtet. Für die Beschreibung werden von den Beobachtern die Personen bestimmt, von denen das zu messende beobachtete Verhalten ausgeht, diejenigen, auf die es sich richtet und die Situation, unter der beobachtet wird.

#### **Aufträge/ Testaufgaben:**

Assessments sind simulierende Verfahren. Anstatt mit Interviews oder über Empfehlungen der Teilnehmer an Information zu kommen, wird eine Person einer bestimmten Situation ausgesetzt.

Werden in einem Assessment Aufträge/ Testaufgaben konzipiert, ist vorweg zu klären, welche Aufgaben oder Fragen den Teilnehmern zu stellen sind, wie lange die Testaufgabe dauert, wie die Antworten des Teilnehmers oder das Bearbeiten der Aufgabe zu protokollieren sind und welche Bewertung das jeweilig beobachtete Verhalten des Teilnehmers erfährt.

#### **Beobachter/ Bewerter:**

Die Beobachter/ Bewerter machen Aussagen über beobachtete Unterschiede und über die Größe der beobachteten Unterschiede des beobachteten Verhaltens (siehe Ab-

schnitt 3.2.4.1: Testtheorien, Skalenniveaus und Normierung). Die Bewertungsbildung wird objektiviert, indem man in jeder Testaufgabe eine Teilmenge der vorher festgelegten Kriterien beobachtet. Über die ganze Verfahrensdauer bewerten verschiedene Beobachter einen Teilnehmer in unterschiedlichen Situationen. Jeder Beobachter ist für eine bestimmte Menge Kriterien zuständig.

Problematisch ist, die Kontextinformation (für den Sprechakt) in einer Beobachtungssequenz nicht (oder nur fragmental) in Erfahrung bringen zu können. Außerdem ist es für den Beobachter schwierig zu messen, wie der Teilnehmer intoniert.

#### **Auswertung/ Datenintegration:**

Nun müssen die vom Beobachter/ Bewerter gemachten Zuordnungen zum Kriterienkatalog interpretiert werden. Das Messergebnis ist zu bewerten. Eine Auswertungsobjektivität ist das Ziel, das idealerweise gegeben ist, wenn der Bewerter auf das Ergebnis keinen Einfluss nimmt. Es kann unterschieden werden, (a) welcher Untersuchungsmethode sich ein Assessment bedient und (b) ob mehrere Methoden parallel oder sukzessiv hintereinander eingesetzt sind. Im Fall (a) müssen die Ergebnisse miteinander verrechnet werden. Man kommt zu einem abschließenden Urteil. Im Fall (b) führt jede Methode für sich allein bereits zu einer Bewertung.

Interpretationen oder die zu vermeidenden Präskriptionen bringen Akzente in den Rekonstruktionsversuch, in die Aufnahme sowie in den Kriterienkatalog wie zum Beispiel Normen des Beobachtens und des Beobachters selbst.

### **3.2.6 Forschungsstand Assessment**

SCHULER betont kritisch, die Popularität des Assessments ließe sich weniger durch eine psychometrische Qualität erklären als durch Funktionen, die von anderen Auswahlverfahren nicht im gleichen Maße geboten werden. Die von SCHULER verwendeten differenzierenden Bezeichnungen *Übungen* und *Aufgaben* der Beobachtungseinheiten eines Assessments werden in dieser Forschungsarbeit berücksichtigt, eine beabsichtigte Suggestion des Assessments ist zu verdeutlichen: Mit dem Fachwort *Übung* wird eine Entwicklungsmaßnahme apostrophiert; dementsgegen bezeichnet *Aufgabe* eine rein eruierende Grundlage. Üblicherweise wird ein Trainingselement mit *Übung* bezeichnet, nicht eine Prüfungs- oder Testaufgabe. Mit der Be-

zeichnung *Übung* soll in Assessments womöglich auf das Entwicklungsethos der Assessments hingewiesen werden.<sup>211</sup>

LIEVENS et al. beschreiben *das* Assessment als einen weltweit bewährten Ansatz für Personalauswahl und -entwicklung von Führungskräften. Auf neuste Forschungen und Anwendungsgenesen des Assessments wird hingewiesen, wie zum Beispiel auf den Trend der Begutachtung von 'Nicht-Führungskräften'. Ein weiterer Aspekt ist die kulturübergreifende Inanspruchnahme von Assessments, da Assessment-Forschung umfangreich in den USA stattfindet: Mit einem 'ethischen' Ansatz wird behauptet, universale individuelle Eigenschaften existierten, die organisational an die entsprechenden Relevanzen und Erfordernisse verschiedener Länder angepasst werden können. Die 'emische' Argumentation widerspricht diesem Ansatz durch Vorwurf der Nichtvalidität. Kriterienrelevanzen einer jeden Kultur müssen untersucht, betreffende Merkmale identifiziert und unterschiedliche Kontextverständnisse ausfindig gemacht werden.<sup>212</sup>

Im Gegensatz zur ursprünglichen Funktion des Assessments: Das Messen von beobachtetem spezifischem Verhalten in Rekurs auf berufliche Anforderungs-/ Tätigkeitskriterien – kritisieren LIEVENS et al. die in jüngster Zeit unternommenen Versuche, breitere *Kompetenzbereiche* zu erheben, *Kompetenzen* zu messen, die aus Kombinationen konventioneller Dimensionen konstruiert werden, in Hinsicht auf zwischenmenschliche Dimensionen wie beispielsweise die Bezeichnung *Teamwork*.<sup>213</sup>

Ein Exzerpt offerieren KLIEME und HARTIG, die die Redefigur *Kompetenz* für die Beschreibung der Ziele von schulischer und beruflicher Bildung für zentral halten.<sup>214</sup>

Leistungsmerkmale können nach einer 'Einschätzung'<sup>215</sup> von LIEVENS et al. 'eigentlich'<sup>216</sup> unter folgenden Bedingungen erhoben werden:

---

<sup>211</sup> Vgl. SCHULER, 2007, S. 3ff.

<sup>212</sup> Vgl. LIEVENS, 2007, S. 37ff.

<sup>213</sup> Wollte man sich wissenschaftlich mit dem Wort *Team* auseinandersetzen, so müsste *Team* – als Bezeichnung von etwas – exemplifiziert werden. Man stieße auf Wendungen wie *Gemeinschaft* und auf die Funktionen der Semantik von *Gemeinschaft*: Handhabungen bestimmter Art wies die jüngste deutsche Geschichte auf – im Rahmen zweier Diktaturen.

<sup>214</sup> Vgl. KLIEME, 2007, S. 11.

<sup>215</sup> LIEVENS et al. äußern sich zurückhaltend über die Virtualität des Messens von Leistungsmerkmalen.

<sup>216</sup> Mit dem Flickwort 'eigentlich' machen sich LIEVENS et al. verdächtig. Mit 'eigentlich' werden gern Behauptungen eingeleitet, die dem Schreiber selbst ungenau und zweifelhaft

- Die Dimension und das Kriterium sind in Bezug auf das beobachtbare Verhalten in den Aufträgen/ Testaufgaben klar zu definieren.
- Die Aufträge/ Testaufgaben werden so konstruiert, das relevante Verhalten ersichtlich zu machen. Das impliziert ein unterschiedliches Konstruieren von Aufgaben, die unterschiedliche Merkmale zu erheben haben. Techniken verschiedener Testaufgaben für unterschiedliche Zwecke sind erforderlich.
- Generell bilden die Erhebungsmethoden dynamische zwischenmenschliche Interaktionen ab, demgegenüber sind Gruppendiskussionen als Erhebungsmethode rückläufig, da in der hoch variablen Gruppendynamik eine standardisierte Auswertung nicht umzusetzen ist.
- Eine zunehmende Applikation von Assessments als Personal- oder Talententwicklung ist zu verzeichnen. Eine Kombination von Personalauswahl und –entwicklung ist jedoch schwer zu verwirklichen, da eine Messpräzision von Faktoren wie zum Beispiel Summierung der Beweggründe, sozialer Kontext und einige mehr erforderlich ist, die über eine psychometrische Genauigkeit hinausgeht. Trotz der populären Verwendung der Assessment-Center ist der Nachweis einer Konstruktvalidität nicht immer erbracht.
- Darüber hinaus ist die Wirkung der Assessments auf die Teilnehmer bedenklich. Studien zeigen: Der Karrierefortschritt von Teilnehmer und Nichtteilnehmer unterscheidet sich nicht, außer bei denen, die sich im Nachhinein fort- oder weitergebildet haben.

Das Assessment zeichnet ein Kriterienmaß, sofern bestimmte berufliche Anforderungs- oder Leistungskriterien zu messen beabsichtigt werden. Die Leistungen in den 'Miniatursettings' in Form von Aufträgen/ Testaufgaben spiegeln allerdings eine maximale Leistung wider; die Leistungsbeurteilung im Arbeitsalltag stellen hingegen eine typische Leistung dar.

Nachstehend – orientiert an LIEVENS et al. wird eine Aussicht in Sequenz dargestellt über den aktuellen Forschungsstand der Assessment-Center unter den Gesichtspunkten der

1. kriterienbezogenen Validität,
2. inkrementellen Validität,
3. Konstruktvalidität,

---

dünken.

#### 4. prozessbezogenen Forschung.

##### 1. Kriterienbezogene Validität

Mit berufsbezogenen Anforderungskriterien arbeitende Assessments erzielen eine stabile kriterienbezogene Validität. Forschungsergebnisse verweisen darauf, den Fokus auf einzelne Anforderungen und nicht auf das Gesamturteil zu legen, um Prognosen wahr werden zu lassen. Dem folgt die Anmerkung, Validität von Assessments sei nicht höher als Validität weniger teurer Verfahren, beispielsweise in Form von strukturierten Interviews. Das hat verschiedene Gründe, die weiterer Prüfung bedürfen.

##### 2. Inkrementelle Validität

Die Assessments stellen sich einem Vergleich mit kognitiven Fähigkeits- oder Persönlichkeitstests. Hohe Korrelationen dieser Tests mit Gesamtbewertungen von Assessments sind nachgewiesen; das bedingt eine geringe inkrementelle Validität. Einerseits wird darauf hingewiesen, Kontaminationen mit kognitiven Fähigkeits- und Persönlichkeitmessungen zu verhindern, das Messen anderer Merkmale betreffend. Andererseits vermindern gerade die Gesamtbewertungen den konzeptuellen Wert, die mit vielfältigen Dimensionen Einzelbeobachtungen und -bewertungen miteinander verschmelzen. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen: Alternativen wie zum Beispiel situative Interviews, und Verhaltensbeschreibung-Interviews sind leicht durchzuführen, sind kostengünstiger und ermöglichen eine gute Vorhersage der Arbeitsleistung.

##### 3. Konstruktvalidität

Mit einer aufgabeninternen Dimensionsveranschlagung in Form der Multitrait-Multimethod-Matrix wird die Konstruktvalidität ermittelt; die Dimensionen spiegeln die Traits, die Methoden spiegeln die Aufgaben wider. Es werden zwei Schlussfolgerungen behandelt: Einerseits korrelieren dieselben Dimensionen über die Aufgaben hinweg schwach (niedrige konvergente Validität), andererseits korrelieren unterschiedliche Dimensionen in einer einzigen Testaufgabe hoch (niedrige diskriminante Validität). Dies führt weniger zu der Frage, *ob* Konstrukte erfasst werden, sondern: *Welche* Konstrukte erfasst werden. Aktuelle Forschungsergebnisse effizieren folgende Faktoren für eine signifikante Konstruktvalidität von Assessments:

- Je weniger Dimensionen von den Beobachtern berücksichtigt werden, desto signifikanter die Konstruktvalidität.

- Ein niedriges Verhältnis von Dimensionen und Aufgaben und Ähnlichkeit der Aufgaben tragen zu einer Validität bei.

Die von LIEVENS aufgeführten Studien machen auf denaturierte Assessment-Designs aufmerksam, die dadurch gekennzeichnet sind, dass zum einen die Beobachter und Bewerter Verhaltensbeobachtungen und -bewertung pro Dimension über alle Aufträge/ Testaufgaben hinweg aggregieren, bevor die Dimensionen bewertet werden; zum anderen die Beobachter zuerst die Konsistenz des beobachteten Teilnehmerverhaltens über die Aufgaben hinweg betrachten und somit eventuell die Korrelationen der Dimensionen über die Aufgaben hinweg künstlich erhöht wird.

Je höher die Interrater-Reliabilität oder je weniger die Beobachter in den Aufgaben wechseln (selten bewerten die Beobachter die Teilnehmer in allen Testaufgaben), desto weniger konfundiert die daraus resultierende Varianz mit der Varianz, die sich aus den Aufgaben ergibt. Somit kann vermutet werden, ein Quantum der Aufgabenvarianz begründe sich auf der Varianz der Beobachter. Die Konstruktvalidität ließe sich verbessern, wenn ein Beobachter nur wenige Anforderungsdimensionen in verschiedenen Aufgaben beurteilt. Nicht mehr als drei bis sechs Merkmale können simultan beobachtet werden; eine höhere Anzahl überfordert den Beobachter.<sup>217</sup>

Selbst unter den bisher genannten Aspekten sind hinreichende Bedingungen für konstruktvalide Assessments nicht gegeben. Nach neuesten Studien – so LIEVENS – produzieren Beobachter scheinbar genaue Bewertungen der Leistungsunterschiede der Teilnehmer, jedoch zeigen diese Teilnehmer keine konsistente Leistung über die Aufgaben hinweg. Konvergente und diskriminante Validitäten lassen sich für Teilnehmer nachweisen, deren Leistung über die Anforderungsdimensionen variierte und über die Aufgaben konstant war.

Die Erkenntnis über eine manipulierbare Konstruktvalidität durch die Leistung der Teilnehmer führt zu der Frage, was die Gründe für die unterschiedlichen Leistungen der Teilnehmer in den unterschiedlichen Aufgaben sind. Mit der Trait-Aktivierung sei zu klären, wie bestimmtes Verhalten, das mit einem Konstrukt benannt ist, durch konstruktrelevante situative Reize (aufgabenbezogene Anforderungen) animiert werden muss: Dienlich als Zuschreibungs-Kairos für Beobachter.<sup>218</sup> Wenn die Aufgaben animierend genug sind, lässt sich eine Aufgaben übergreifende Konsistenz der

---

<sup>217</sup> Vgl. THORNTON, 1989, S. 611.

<sup>218</sup> Das wirft ethische Fragen auf, wie zum Beispiel: ob es prinzipiell statthaft ist, jemanden lange genug 'konstruktrelevant' zu reizen, um 'konstruktrelevant' zu messen.

Beobachterbewertungen feststellen. LIEVENS et al. fordern diesbezüglich zusätzliche Forschungen.

#### 4. Prozessbezogene Forschung

Faktoren wie wiederholte Teilnahme der Kandidaten, Aufgabenreihung und Impression-Management der Teilnehmer üben auf die Bewertungen der Beobachter geringe Effekte aus. Hingegen kann eine kriterienbezogene Validität nachgewiesen werden, dauert im Vorfeld ein Bekanntschaftsgrad zwischen Beobachter und Teilnehmer länger als zwei Jahre an. In einem Entwicklungsassessment könnte eine Bekanntschaft nützlich sein, ungeachtet des Fairnessproblems.

Schulungen der Beobachter werden mit schemageleiteten Trainings umgesetzt.<sup>219</sup>

„Zusätzliche Forschung ist erforderlich, um die Bedingungen aufzuzeigen, unter denen Entwicklungs-Assessment Center wirksam sind. Es mangelt an Belegen dafür, dass Teilnehmer nachfolgende Aktivitäten als Konsequenz aus entwicklungsbezogenen Feedbackprozessen aufnehmen, ihr Arbeitsverhalten verändern usw.“<sup>220</sup>

### 3.2.6.1 Methodenkritische Perspektive

Es werden allgemeine ‚Rechtfertigungsfiguren‘ von Assessments dargelegt – hinsichtlich der Faktoren: Inhaltsvalidität, Konstruktvalidität und prädiktive/ prognostische Validität.

#### 1. Inhaltsvalidität

Die Aussage über die Inhaltsvalidität umfasst:

- a. Das Erstellen eines Aufgabenprofils oder die Beschreibung einer Tätigkeit, für die ein Bewerber gesucht wird.
- b. Die Bestimmung, ob und inwieweit Aufgabenelemente die Tätigkeit darstellen.

---

<sup>219</sup> Es ist kritikwürdig, die Beobachter so lange zu trainieren, bis sie alle schemageleitet die gleichen Zuschreibungen machen. Durch dieses Training wird eine Interrater-Reliabilität kreiert.

<sup>220</sup> LIEVENS, 2007, S. 51.

- c. Die Bestimmung, inwieweit alle Aufträge/ Testaufgaben alle relevanten Tätigkeitsaspekte erfassen.

Da über Punkt b. und c. ohne Schwierigkeiten ein Konsens zu erzielen ist, sofern Punkt a. erfüllt ist, konzentriert sich die weitere Ausführung auf Punkt a.

Das Determinieren eines Aufgabenprofils einer beruflichen Position ist abhängig von:

- der Definition des Erfolgs dieser Position (Erfolgskriterien)<sup>221</sup>,
- den erfolgsrelevanten Handlungen (eine Formulierung einer Theorie erfolgsrelevanter Handlungen ist zu statuieren).

## 2. Konstruktvalidität

Von den Teilnehmern wird erwartet, in Zukunft bestimmtes Verhalten zu zeigen. Assessments bedienen sich der Bezeichnungen Dispositionen und Traits. Die Annahme besteht darin, beobachtetes Verhalten ist ein Anzeichen von Dispositionen, die wiederum das Verhalten steuern.

Die unzureichende konvergente und diskriminante Validität von Assessment-Bewertungen werden etwaig ignoriert. Beobachter sind nicht in der Lage, unterschiedliche Fähigkeiten der Teilnehmer voneinander abzugrenzen.<sup>222</sup> Diese Ergebnisse untermauern die Frage nach dem Sinn der Assessment-Bewertungen.

Die Lösung dieses Problems erhoffen sich Assessment-Konstrukteure durch ein Aufbieten von Urteilsdimensionen respektive Beobachtungsdimensionen. Die Beobachter vermitteln schematisch mit dem Klassifikationskatalog ihre Beobachtungen den Teilnehmern in Form von Bewertungen, doch: Diese Beobachtungen sind selbst von diesen Kriterien geprägt. Außerdem legt der Beobachter seinen konstruierten Sinn in seine Beobachtung und Bewertung. Somit ist eine Bewertung ´reinen` Verhaltens nicht durchführbar.

## 3. Prädiktive/ Prognostische Validität

Die prognostische Validität bezeichnet die Intensität der Beziehung einer Vorhersage zu dem Eintreffen einer Vorhersage. Eine Verifikation einer Assessment-Voraussage ist mit großem Aufwand verbunden, da nach Zeitperioden überprüft werden muss, ob die Vorhersage eingetroffen ist. Für jedes einzelne Assessment ist die prädiktive/

---

<sup>221</sup> Dadurch wird der Eindruck vermittelt, es gäbe ein objektives Kriterium des Erfolges, das sich mit einer jeweiligen beruflichen Position verbinden ließe.

<sup>222</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (a), S. 62.

prognostische Validität erneut zu bestimmen. Da die Assessments sich voneinander unterscheiden, ist eine Verallgemeinerung von Validitätserfahrungswerten mit Fehlern behaftet: Ein produzierter Zusammenhang einer Assessment-Bewertung ist mit der Leistung einer Person in einer zukünftigen beruflichen Position nicht valide, zumal das Gesamturteil eines Assessments durch mannigfaltige Faktoren verzerrt wird. Bewertungsverzerrungen lassen sich mit der indirekten Kriterienkontamination, mit der selbst erfüllenden Prophezeiung, mit Vorerfahrungen und -kenntnissen der Beobachter und durch *self-impression-management* der Teilnehmer erklären.

Aus empirischer Perspektive kann SCHULER als Kronzeuge angeführt werden:

„Kein eignungsdiagnostisches Verfahren hat in den letzten 20 Jahren eine so steile Karriere gemacht wie das Assessment-Center. Doch während Tests und Interviews verbessert wurden, hat das Assessment-Center trotz hohen Aufwands an Qualität verloren: Die Reliabilität ist gering, die Validität hat abgenommen und liegt jetzt unter dem durchschnittlichen Prognosewert einzelner Arbeitsproben und strukturierter Auswahlgespräche.“<sup>223</sup>

### 3.2.6.2 Ideologiekritische Perspektive

„Ein geeigneter Weg, dem AC den Charakter von Rationalität, Sachlichkeit und Gerechtigkeit zu verleihen, besteht [...] darin, das AC als ein ausgereiftes wissenschaftliches Verfahren auszugeben.“ Diese „[...] Argumentation darf allerdings nicht zu der Schlussfolgerung führen, dass das AC ein nach strengen wissenschaftlichen Kriterien entwickeltes Verfahren darstellt. Vielmehr sollte damit zum Ausdruck gebracht werden, dass das AC das Attribut von Wissenschaftlichkeit verwendet, um eine bestimmte Rekrutierungspraxis zu legitimieren.“<sup>224</sup>

Die differenziert aufgezeigten Schritte einer rhetorischen Rechtfertigung von Assessments lassen sich unterteilen:

---

<sup>223</sup> SCHULER, 2007, Vorwort.

<sup>224</sup> KOMPA, 2004 (a), S. 50.

- Die Validierung eines Assessments gilt als Beweis wissenschaftlichen Vorgehens.
- Wird einem Assessment Validität unterstellt, sind die Ergebnisse des Verfahrens aussagekräftig.
  - Mit einer vorhandenen Inhaltsvalidität wird die hohe Akzeptanz unter den Teilnehmern begründet.
  - Mit einer vorhandenen Konstruktvalidität wird dem Assessment bescheinigt, es könne Stärken<sup>225</sup> und Schwächen messen.
  - Mit einer vorhandenen Prädiktiven Validität wird dem Assessment zugesprochen, entscheidend zu selektieren.

Urteilsdimensionen beziehungsweise Beobachtungsdimensionen sind wissenschaftlich nicht zu begründen. Die Vermutung liegt nahe, dass sie eine identitätsstiftende und legitimatorische Funktion erfüllen: Assessments bekommen ein Marktprofil. Für die Beobachter haben die Urteilsdimensionen – solange sie den Anschein von Rationalität besitzen – die wichtige Funktion, unter ihrem Deckmantel Eignungsaussagen zu treffen, die eigentlich auf abstrakten und intuitiven Kriterien basieren.<sup>226</sup>

Auf prekäre Weise berufen sich Assessment-Praktiker auf objektive Fakten. Realität wird jedoch nicht in einer Person abgebildet, Realität wird auf einem Vorverständnis aufgebaut (siehe Kapitel 2: Wissenschaftstheoretische Argumentation).

Diese 'Objektivität' bestimmt die Realitätserkundung, orientiert die Reaktion auf neue Situationen und den Entwicklungsprozess eines Menschen. Auf dieser Grundlage entstehen Ideen über Realität. Assessments hingegen substantiieren Realitäten, doch: Realitäten 'sind' gerade nicht apodiktisch. Der in Assessments als substanziiell konstruierte Charakter der Realität bestimmt die Schematisierung der Klassifikationskataloge, die eine Gleichheit zwischen einer Anforderung eines Auftrags und der Person herzustellen versuchen. Mit Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien werden Menschen katalogisiert. Diese Kriterien werden von Experten bestimmt, je nachdem, wie Expertentum bestimmt ist. Die als legitime Methode ausgezeichneten Bewertungskriterien verleihen Aussagen über Anforderungen den trügerischen

---

<sup>225</sup> Anmerkung zur grundlegenden Problematik einer *Potenzialanalyse*: Das Wort Stärke unterhält eine Affinität zu dem für die Geisteswissenschaften entscheidenden Begriff der *Kraft* (siehe Abschnitt 5.1.1: *Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit*).

<sup>226</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (a), S. 63.

Charakter einer objektiven Realität in Form von 'Tatsachen'. Doch diese 'Tatsachen' rekurren auf eine Deutungshoheit, auf Entscheidungsträger, die ebenfalls durch Zugehörigkeit zu umfassenderen sozialen Einheiten wie Kollektive und Institutionen geprägt sind.<sup>227</sup>

Die Interessen der Assessment-Praktiker sind teilweise mit den Interessen der Teilnehmer widerstreitend. Typischerweise werden Teilnehmer und Beobachter strategisch handeln und sich versuchen, gegenseitig zu beeinflussen. In Assessments wird dieses Problem einzig zulasten der Teilnehmer mit dem Phänomen des *impression management* attribuiert.

Auf das von SCHULER et al. eingeführte<sup>228</sup> und als Konzept der sozialen Akzeptanz weiterentwickelte<sup>229</sup> Argument der 'sozialen Validität' repliziert KOMPA: Das Argument der 'sozialen Validität' versucht ein Gefühl der Fairness in Assessments zu vermitteln; das geschieht nicht ohne Hintergrund. Teilnehmer und Beobachter lassen sich nicht als materiale Objekte behandeln, woraufhin Assessments zwecks Handlungsfähigkeit mit Fairness, Transparenz und Ethik reagieren.<sup>230</sup>

Assessments haben Bedingungen zu erfüllen: Die Messverfahren haben zum einen loyale Arbeitskräfte zu identifizieren. Zum anderen versuchen Assessments eigene Methoden dahingehend zu legitimieren, einen jeweiligen ideologischen Kontext – meist in Gestalt einer Leistungsideologie – zu erschaffen. Eine Leistungsideologie geht mit Annahmen einher (siehe Abschnitt 3.1.1: Leistung):<sup>231</sup>

- Entlohnung, Auswahl, Positionsvergabe, Privilegien und Aufstieg erfolgen nach Leistung.
- Erfolg wird dem einzelnen zugeschrieben (Personalisierung).
- Leistung und Erfolg sind objektivierbar und messbar.
- Organisationale Strukturen, zum Beispiel Hierarchie, sind rational begründbar und funktional notwendige Systemerfordernisse.

---

<sup>227</sup> „Heidegger hat [...] die Unterscheidung von Tatsachenurteil und Werturteil als problematisch erwiesen – als ob es reine Tatsachenfeststellungen überhaupt geben könnte.“ GADAMER, 1976, S. 318.

<sup>228</sup> SCHULER, 1983, S. 33.

<sup>229</sup> Vgl. SCHULER, 1990, S. 184ff.

<sup>230</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (a), S. 18.

<sup>231</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (a), S. 23.

Sind die Machtunterschiede von Messenden und Teilnehmern und ist die Glaubwürdigkeit eines Assessments gering, müssen sich die Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien deutlich als brauchbar erweisen. Verfahrenskonstruktionen und Rhetoriken können entsprechende Brauchbarkeit deklarieren. Je facettenreicher Fairness, Leistung, wissenschaftliche Rationalität und so weiter mit Kriterien symbolisiert werden, desto authentischer wirkt das äußere Erscheinungsbild. Eine beschönigende Sprachstrategie ist ersichtlich.<sup>232</sup> Assessments sind von verschiedenen Namensgebungen besetzt, die auf Prozesse mit Lerncharakter verweisen. Der Term Assessment greift aber originär auf steuertechnische Vorgänge zurück wie zum Beispiel: Feststellung, Festlegung, Festsetzung, Veranschlagung, Zumessung und einige mehr (siehe Abschnitt 3.2: Assessments im Allgemeinen). Diese Zielsetzungen werden durch sprachliche Distanzierungen, mit Wendungen wie zum Beispiel 'Entwickeln' und 'Qualifizieren' verschleiert.

Die arbiträren Zwecke von Assessments und die strategischen Absichten von Entscheidungsträgern eröffnen einen mannigfaltigen Gebrauchswert solcher Verfahren – keine prognostisch- oder konstruktvaliden Messergebnisse.

„Paradigmatisch beruht es [das Assessment-Center] auf einem gegebenen *Technizismus*, der es zu einer ausschließlich technisch-methodischen Angelegenheit erhebt. Die Vertreter (!) dieser 'reinen Methode' [...] malen strenge, aber schöne Bilder von Assessment Center, in denen seine hässlichen Flecken (Kontrolle, Macht, Herrschaft usw.) ausgelagert bleiben. Diese gelten jedoch unter den Ikonoklasten erst als Grundbedingung seiner Anwendung und Wirkungsweise.“<sup>233</sup>

### **3.3 Der Untersuchungsgegenstand: Die Assessment-Potenzialanalyse**

Strategien, Methoden und die denen zugrunde liegenden theoretischen Ansätze sind in unterschiedlicher Dignität im Assessment-Konzept verstreut. Deshalb findet nachstehend eine von der Komposition des Assessment-Konzepts abweichende und geordnete Beschreibung statt: Die einzelnen Elemente des Untersuchungsgegenstands werden nach einem für diese Arbeit erstellten Beobachtungsleitfaden exemplarisch er-

---

<sup>232</sup> KOMPA, 2004 (a), S. 27f.

<sup>233</sup> KOMPA, 2004 (b), S. 474.

läutert. Die folgenden fünfzehn untersuchungsleitenden Fragen (Beobachtungsleitfragen/ Fragenkontinuum I bis XV) werden in den Teilbereichen integriert und beantwortet:

- Teilbereiche:
  - Theoretische Ansätze/ Quellen
  - Integration des Assessments
  - Entwicklung des Assessments
  - Zwecke des Assessments
  - Methoden des Messverfahrens
    - Beobachtungsdimensionen und Bewertungskriterien
    - Verhalten als Messsubstanz
    - Aufträge als Testaufgaben
    - Beobachter und Bewerter
    - Auswertung und Datenintegration
  
- Beobachtungsleitfaden/ Fragenkontinuum:
  - I. Auf welcher Grundlage werden die *Potenzial*messungen des Assessments begründet?
  - II. Wie wird die PA in das System bestehender Verfahren integriert?
  - III. Wie und von wem werden die Teilnehmer der PA ausgewählt?
  - IV. Wie und mit wem wurde und wird die PA entwickelt?
  - V. Auf welche Weise werden die Konsequenzen aus den Ergebnissen der PA gezogen?
  - VI. Welche Zwecke werden (ausdrücklich oder insgeheim) intendiert?
  - VII. Wie werden Nutzen, Schwachstellen und Auswirkungen der PA erfasst und bewertet?
  - VIII. Welches Verhalten ist in der PA erfolgsbestimmend?
  - IX. Mit welchen Instrumenten soll gemessen werden?
  - X. Mit welchen Verfahren werden die Beobachtungen zu Einzelbewertungen verdichtet?
  - XI. Wie wird die PA organisatorisch geplant und umgesetzt?
  - XII. Wie werden Beobachter und Bewerter rekrutiert und wie werden sie trainiert?
  - XIII. Mit welchen Verfahren werden die Einzelbewertungen zu Gesamtbewertungen verdichtet?

- XIV. Wie werden aus den Gesamtbewertungen Handlungsempfehlungen abgeleitet?
- XV. Wer gibt wann und wie (ausführlich) ein Feedback an die Teilnehmer?

### 3.3.1 Theoretische Ansätze/ Quellen

#### I. Auf welcher Grundlage werden die *Potenzialmessungen des Assessments* begründet?

Die Legitimation und das Gemisch von situativen Aufträgen/ Testaufgaben sind im Assessment-Konzept **wissenschaftstheoretisch nicht fundiert**, lediglich aus Erfahrungen anderer unüberprüft übernommen und modelliert.

Das Assessmentverfahren beruft sich auf die Humanistische Psychologie und auf konstruktivistische Lerntheorien.<sup>234</sup>

„Wir begegnen den SchülerInnen mit einem sehr positiven Menschenbild, das einen humanistischen Hintergrund hat. Es beinhaltet:

- Ganzheitlichkeit, d.h. der Mensch besteht aus Kopf, Hand, Herz
- Er ist ein soziales Wesen
- Er besitzt Bewusstheit
- Er besitzt Entscheidungsfähigkeit
- Er hat ein angeborenes Bedürfnis nach Wachstum und Selbstverwirklichung.

Wir können ihn [den Schüler] bei seiner Persönlichkeitsentfaltung und Sinnerfüllung unterstützen, indem wir während des Verfahrens Wert legen auf ganzheitliches Lernen:

- Berücksichtigung aller Sinne
- Verbindung von Denken und Fühlen
- Soziales Lernen“<sup>235</sup>

---

<sup>234</sup> Vgl. Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig Holstein. Loseblattsammlung, 2007.

<sup>235</sup> A. a. O.

### 3.3.2 Integration

#### II. Wie wird die PA in das System bestehender Verfahren integriert?

Als 'präventive und flankierende' arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahme gegen Jugendarbeitslosigkeit und für mehr Ausbildungs- und Berufsreife haben das Ministerium für Bildung und Frauen und das Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa in dem 'Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt' unter anderem das hier vorzustellende Assessment-Konzept verortet.<sup>236</sup>

In Kooperation mit Städten, Kommunen und Kreisen des Landes Schleswig-Holstein, mit allgemein bildenden Schulen, sowie mit Wirtschaftsunternehmen wurde 2005 in Schleswig-Holstein die Arbeit des Assessments aufgenommen.

#### III. Wie und von wem werden die Teilnehmer des Assessments ausgewählt?

Die Schüler der Schulen, die im 'Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt' des Ministeriums für Bildung und Frauen und des Ministeriums für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig-Holstein integriert sind, nehmen an der Assessment-Potenzialanalyse teil.

### 3.3.3 Entwicklung

#### IV. Wie und mit wem wurde und wird die PA entwickelt?

Mit Beginn 1990er Jahre wurde in den Niederlanden im Auftrag der dortigen Bundesanstalt für Arbeit ein Assessmentverfahren entwickelt – für Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitssuchende zur beruflichen Orientierung. In den Niederlanden ist dieses Assessment als ein Standardinstrument der Berufsberatung und -orientierung eingeführt. Assessments stellen dort innerhalb einer Kooperationsstruktur von Arbeits-

---

<sup>236</sup> Vgl. Handlungskonzept Schule und Arbeitswelt, 2008.

ämtern, Berufsschulen, Trägern und der Wirtschaft das Messinstrument, um Berufswähler und Arbeitslose in Ausbildung und Beruf einzugliedern.<sup>237</sup> Die niederländische Arbeitsvermittlung vermutet ein Engagement der Arbeitssuchenden in diesen praktischen Tests. Durch diese Tests versucht man die Ausbildungs- und Arbeitssuchenden zu animieren, sich an ihrer beruflichen Eingliederung (oder der Vorbereitung darauf) zu beteiligen. Außerdem ließen sich durch Feedback-Gespräche die Teilnehmer zusätzlich 'dirigieren'.<sup>238</sup> Das niederländische Konzept wurde Mitte der 90er Jahre von der *Eurobrug ewiv*, einer deutsch-niederländischen Beratungsgesellschaft, übernommen. Neue Bewertungskategorien des Assessment-Konzepts und die dazugehörigen Beschreibungen von Verhaltensbeobachtungen wurden von der Firma Eurobrug entwickelt.<sup>239</sup> Das Regionale Bildungsbüro des Kreises Herford hat 1999 in anfänglicher Zusammenarbeit mit der Firma *Eurobrug* den Einstieg in die Methode vollzogen und entwickelt eigenverantwortlich das Verfahren weiter.<sup>240</sup> Das Land Schleswig-Holstein disponiert dieses Assessment-Konzept. Die Ministerien führen in Schleswig-Holstein führt das Assessment getreu dem Herforder Modell durch.

#### **V. Auf welche Weise werden die Konsequenzen aus den Ergebnissen des Assessments gezogen?**

Die Ministerien planen, nach weiterer Zusammenarbeit mit dem regionalen Bildungsbüro Kreis Herford, eigenständig an der Umsetzung und Weiterentwicklung des

---

<sup>237</sup> Vgl. SIMON, 2002, S. 42. Mit Verweis auf Schriften zur Informationsveranstaltung: Assessment als Instrument der beruflichen Orientierung. Eurobrug Infoveranstaltung, 21.4.1999. Zusatz: Die Dokumentation der Informationsveranstaltung ist auf Anfrage bei Eurobrug nicht erhältlich.

<sup>238</sup> Vgl. a. a. O., 2002, S. 43. Mit Verweis auf die niederländische Broschüre der Arbeidsvoorziening (Arbeitsvermittlung): Die Beurteilungsmethode (Assessment). Die Beurteilung von Menschen im Vermittlungsprozess, Rijswijk. Zusatz: Die Broschüre ist auf Anfrage bei Eurobrug nicht erhältlich.

<sup>239</sup> Vgl. a. a. O., S. 53. Zusatz: Die Quellenangabe in SIMON verweist auf mündliche Information. Die originale Quelle ist auf Anfrage bei Eurobrug nicht erhältlich.

<sup>240</sup> Vgl. a. a. O., S. 45. Mit Verweis auf Schriften zur Informationsveranstaltung: Assessment als Instrument der beruflichen Orientierung. Eurobrug Infoveranstaltung, 21.4.1999.

Assessment-Konzepts zu arbeiten. Inwieweit dieser Plan umgesetzt wird, bleibt abzuwarten.

### 3.3.4 Zwecke

#### VI. Welche Zwecke werden (ausdrücklich oder insgeheim) intendiert?

Die PA intendiert mindestens dreiunddreißig Zwecke. Das Messen von *Potenzialen* als primärer Zweck der PA ist für diese Forschungsarbeit leitend. Auf die weiteren im Assessment-Konzept deklarierten Zwecke und Bezugsnormen kann auf Grund des Diversität-Gemenges nicht eingegangen werden.

Die Zwecke-Vielschichtigkeit beruht auf Annahmen der Assessment-Konstrukteure, dass Schüler:

- „oft eine geringe Wahrnehmung und kaum Bewusstsein über ihre eigenen Stärken haben,
- durch ihre schulische und familiäre Sozialisation häufig als defizitär wahrgenommen werden,
- sich häufig für weniger kompetent halten als sie sind.“<sup>241</sup>

### 3.3.5 Qualitätsstandards

#### VII. Wie werden Nutzen, Schwachstellen und Auswirkungen der PA erfasst und bewertet?

Einer der im Assessment-Konzept deklarierten Qualitätsansprüche ist die Beachtung des Gütekriteriums der sozialen Validität. Der PA wird eine soziale Validität durch

---

<sup>241</sup> ENGELKING, 1999, S. 8.

Augenschein zugebilligt, indem auf die 'fairen', 'angenehmen', 'klar erkennbaren' und 'verständlichen' Bestandteile des Messverfahrens, auf die 'sorgsamen' und 'gewissenhaften' Assessoren verwiesen wird.<sup>242</sup> Ad libitum: Darüber hinaus behaupten die Assessment-Verantwortlichen, die PA sei valide, weil die Schüler überwiegend gefallen an dem Verfahren finden.<sup>243</sup>

Im Assessment-Konzept wird sich auf die 1992<sup>244</sup> vom 'Arbeitskreis Assessment Center' festgelegten Qualitätsstandards der Assessment Center-Technik<sup>245</sup> berufen; eine Überprüfung zur Einhaltung der Qualitätsstandards ist nicht verzeichnet. Die PA hat die Absicht, auf 'exakte und wertneutrale'<sup>246</sup> Weise die Schüler zu beobachten und zu messen.

### 3.3.6 Methoden

- VIII. **Welches Verhalten ist in der PA erfolgsbestimmend?**
- IX. **Mit welchen Instrumenten soll gemessen werden?**
- X. **Mit welchen Verfahren werden die Beobachtungen zu Einzelbewertungen verdichtet?**

#### 3.3.6.1 Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien

Das erfolgsbestimmende Verhalten findet sich in den Mindeststandards für den Assessmentbericht wieder.<sup>247</sup>

---

<sup>242</sup> Vgl. a. a. O., S. 14ff.

<sup>243</sup> Vgl. DÖRING, 2005, S. 3.

<sup>244</sup> Im Assessment-Konzept finden sich unvollständige Literatur- und uneinheitliche Jahresangaben: 1992 und 1989.

<sup>245</sup> Vgl. Assessment Center in der betrieblichen Praxis, Das. 1995, S. 58ff.

<sup>246</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 18.

<sup>247</sup> Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

Die in simulationsähnlichen Aufgaben integrierten überfachlichen Leistungsansprüche 'spielpädagogischen Charakters'<sup>248</sup>, die an die Schüler gestellt werden, sind von den Assessoren mit einem Bewertungskriterien lesbar und bewertbar zu machen. Dieser Kriterien-Katalog hat das Ziel, mit 'allgemein gültigen'<sup>249</sup> Indikatoren das beobachtete Verhalten von Schüler zu klassifizieren.

Den Arbeitsaufträgen im Assessmentverfahren liegen vierzehn Beobachtungsdimensionen zugrunde, die individuelle Fähigkeiten bezeichnen.<sup>250</sup>

Mikrobeobachtungen/ Verhaltensbeschreibungen:

Die Mikrobeobachtungen/ Verhaltensbeschreibungen (genauer: Beschreibungen beobachteten Verhaltens) werden von den Assessoren zusammengefasst in 'allgemeingültige'<sup>251</sup> Kriterien, die wiederum in Beobachtungsdimensionen münden, die jeweils den drei oben dargestellten übergeordneten *Kompetenzbereichen*: *Methodenkompetenz*, *Sozial- und Kommunikationskompetenz* und *Selbstkompetenz* zu geschrieben werden. *Fachkompetenzen* werden nicht getestet, konkrete Anforderungsdimensionen sind im Assessment-Konzept nicht vorgesehen!

Die Mikrobeobachtungen stellen die kleinsten, die ersten Beobachtungseinheiten dar, in denen die 'allgemein gehaltenen'<sup>252</sup> Verhaltensbeschreibungen im Beobachtungsprotokoll/ Kurzbericht aufgenommen werden. Für ein Kriterium sind mindestens drei Mikrobeobachtungen anzufertigen, die für die Auswertung verwendet werden können. Mehrfache Zuordnungen einer Mikrobeobachtung/ Verhaltensbeschreibung zu Kriterien sind laut Konzept möglich – im Gegensatz zu den allgemeingültigen Qualitätsstandards.<sup>253</sup>

Auszug aus einem Kurzbericht:<sup>254</sup>

- Mikrobeobachtung/ Verhaltensbeschreibung:
  1. Der Schüler: 'Guckt anderen zu';

---

<sup>248</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S.10.

<sup>249</sup> Vgl. a. a. O., S. 16.

<sup>250</sup> Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

<sup>251</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 16.

<sup>252</sup> Vgl. a. a. O., S. 16.

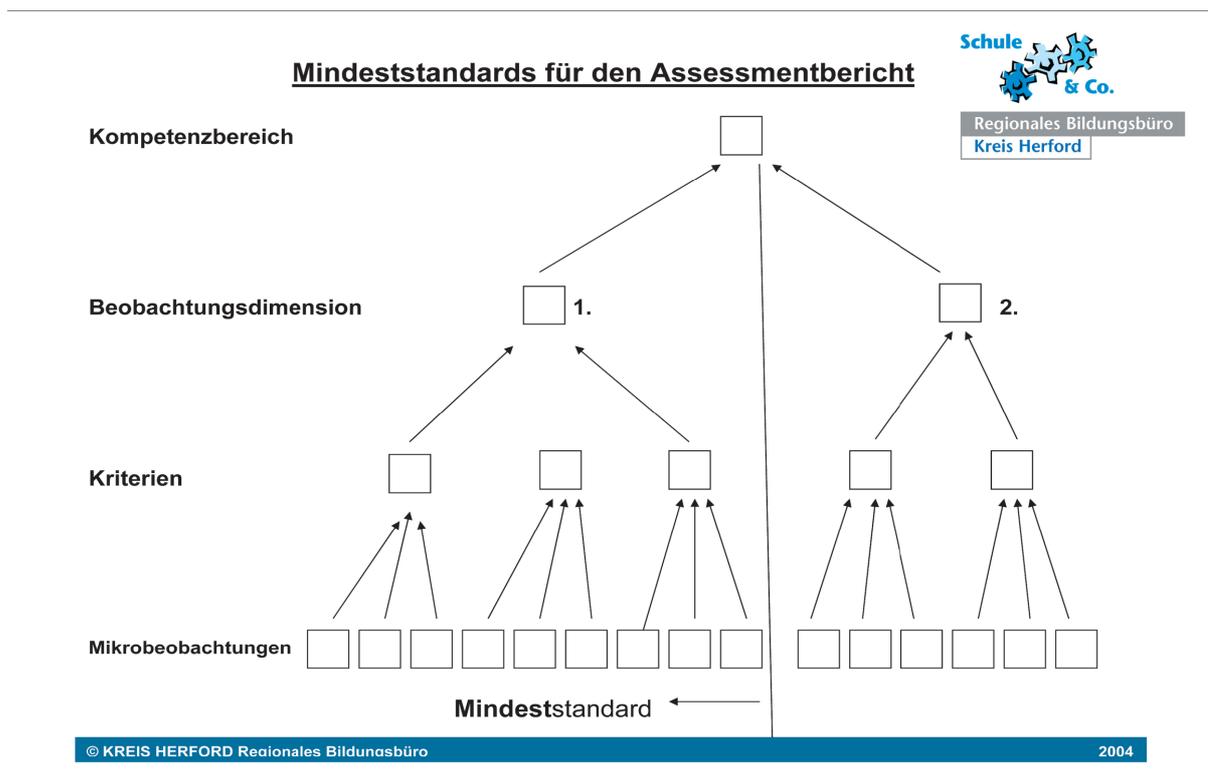
<sup>253</sup> Vgl. LIEVENS, 2007, S. 51 und STEHLE; 1984, S. 45ff.

<sup>254</sup> Vgl. Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein, Loseblattsammlung, 2005.

2. Der Schüler: ´wartet ab und hört zu`;
3. Der Schüler sagt: „ist das so richtig?“
4. Der Schüler sagt: „Wie hast du das denn gemacht?“

Diese protokollierten Mikrobeobachtungen werden vom Assessor interpretativ zu Kriterien zugeordnet. In diesem Kurzbericht ist eine Zuordnung der vier Mikrobeobachtungen zu einem Kriterium dokumentiert: Kriterium (KT3): „zeigt Interesse an den Äußerungen/ Ideen/ Vorschlägen anderer.“<sup>255</sup> Das Kriterium ist der Beobachtungsdimension (KT) ´Kontaktfähigkeit` fest zugeordnet, die wiederum der Sozial- und Kommunikationskompetenz untergeordnet ist. Wiederholt ein Schüler die obigen vier Punkte (1-4) der Performanz in ähnlicher Weise und ordnen die Assessoren ebenfalls in ähnlicher Weise ähnliche Mikrobeobachtungen entsprechend zu, wird dem Schüler bescheinigt, er sei sozial- und kommunikationskompetent.

Mindeststandards für den Assessmentbericht:<sup>256</sup>



<sup>255</sup> Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

<sup>256</sup> Vgl. Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein, Loseblattsammlung, 2005.

Um eine Oberkategorie/ ein *Kompetenzbereich* (zum Beispiel *Methodenkompetenz*) dem Schüler zuzuschreiben, werden mindestens zwei Beobachtungsdimensionen als Grundlage beansprucht – zum Beispiel Kreativität (KR) und eine weitere Dimension mit jeweils drei Kriterien:

Die Dimension Kreativität (KR) stellt sich beispielsweise zusammen aus:

- ´hat originelle Ideen` (KR1)
- ´gestaltet [...] künstlerisch` (KR8),
- ´phantasievoll` (KR16)

Ebenso setzt jedes der drei obigen Kriterien drei Mikrobeobachtungen des Assessors voraus, wie beispielsweise:

- ´beobachtet andere Teilnehmer`
- ´sagt: Nun habe ich auch [...] gemalt`
- eine weitere, dritte Mikrobeobachtung.

Mit dem Kriterium ´phantasievoll` (KR16) wird auf die nächst höhere Ebene geschlossen: Beobachtungsdimension Kreativität (KR). Von der zugeteilten Kreativität wird auf *Methodenkompetenz* geschlossen. Zum Schluss heißt es: Der Schüler ´besitzt *Methodenkompetenz*<sup>257</sup>.

### 3.3.6.2 Verhalten/ Messsubstanz

Das beobachtete Verhalten wird in der PA in sequens transformiert:

- Das ´tatsächliche`<sup>258</sup> Verhalten
- wird ´unabhängig`<sup>259</sup>
- von einem ´wertneutralen`<sup>260</sup> Beobachter

---

<sup>257</sup> Vgl. a. a. O.

<sup>258</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 13.

<sup>259</sup> Vgl. a. a. O., S. 22.

<sup>260</sup> Vgl. a. a. O., S. 18.

- mit ´allgemein gültigen`<sup>261</sup> Kriterien beobachtet
- und mit ´allgemein gehaltenen`<sup>262</sup> Verhaltensbeschreibungen
- ´positiv`<sup>263</sup> bewertet,
- ´um aussagekräftige und neutrale Ergebnisse zu erhalten, die nichts zusammenfassen, interpretieren oder relativieren`<sup>264</sup>,
- damit *Potenziale* ´ermittelt` und ´beurteilt` werden können.<sup>265</sup>

### 3.3.6.3 Aufträge/ Testaufgaben

Die PA besteht aus vier Arbeitsaufträgen:

1. *Modellbau* (Einzelaufgabe)
2. *Plakatgestaltung* (Gruppenaufgabe)
3. *Produktentwicklung* (Paaraufgabe)
4. *Tangram-Puzzle* (Paaraufgabe)

## XI. Wie wird die PA organisatorisch geplant und umgesetzt?

Die Assessoren erhalten (a) ein Moderationsblatt für jeden Auftrag/ Testaufgabe; die Schüler erhalten (b) ein Arbeitsblatt.

In jeder Klasse wird eine Informationsveranstaltung durchgeführt, die den Schülern vor Beginn des Assessmentverfahrens den ´stärkenorientierten` Ansatz, die Rolle der Assessoren sowie die Struktur des Verfahrens aufzeigt. Die PA wird nicht in Schulen durchgeführt. Die Schüler arbeiten während der Assessmenttage einzeln oder in Kleingruppen räumlich getrennt. Dies bedeutet einen Bedarf von drei bis vier Räumen pro Klasse.

---

<sup>261</sup> Vgl. a. a. O., S. 18.

<sup>262</sup> Vgl. a. a. O., S. 16.

<sup>263</sup> Vgl. a. a. O., S. 16.

<sup>264</sup> Vgl. a. a. O., S. 18.

<sup>265</sup> Vgl. a. a. O., S. 38 und S. 13.

Ablauf der Assessmenttage:<sup>266</sup>



#### 3.3.6.4 Beobachter/ Bewerter

### XII. Wie werden die Beobachter und Bewerter rekrutiert und wie werden sie trainiert?

Die Assessoren sind Erzieher, Lehrkräfte oder Sozialpädagogen – die in Erzieherfachschulen oder in anderen Institutionen tätig sind. Es werden aber auch Erziehungswissenschaftler und Psychologen herangezogen. Die Ministerien üben keine Kontrolle über das Rekrutieren der Assessoren aus, wodurch die Institutionen, die die *Potenzial*analysen durchführen, eigenverantwortlich und ohne Rechenschaftspflicht agieren.

<sup>266</sup> Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein, Datenträger, 2007.

Bevor das Assessment-Verfahren durchgeführt wird, werden die zukünftigen Assessoren geschult. Die Schulung umfasst einen Vorbereitungstag und ein dreivormittägiges Assessmentverfahren mit Schülern, das von den Assessmenttrainern begleitet wird.

### **3.3.6.5 Auswertung/ Datenintegration**

- XIII. Mit welchen Verfahren werden die Einzelbewertungen zu Gesamtbewertungen verdichtet?**
- XIV. Wie werden aus den Gesamtbewertungen Handlungsempfehlungen abgeleitet?**

Zunächst werden die Beobachtungen der Assessoren in einer Beobachtergruppe aggregiert: Die Dimensionsbewertung wird diskutiert, es wird sich kollektiv auf gültige Dimensionsbewertungen geeinigt. Im Anschluss finden individuelle Gesamtbewertungen statt, die dann zu einer kollektiv gültigen Gesamtbewertung synchronisiert werden.<sup>267</sup>

- XV. Wer gibt wann und wie (ausführlich) ein Feedback an die Teilnehmer?**

Nach jedem Arbeitsauftrag erfolgt ein individuelles Feedback, durch das die Schüler 'spüren', dass sie von den Assessoren sorgsam, gewissenhaft und mit positiver Grundhaltung beobachtet werden.<sup>268</sup>

---

<sup>267</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 31.

<sup>268</sup> Vgl. a. a. O., S. 14.

## 4 Welche Bedeutungen haben die Termini: Potenzial und Kompetenz?

Im Assessment-Konzept werden die Fremdwörter *Potenzial* und *Kompetenz* synonym verwendet. Nachstehen werden sie in ihrer Differenz definiert.

Es „[...] entsteht der Anschein, als wäre die ‚Welt der Physik‘, die wahre, ansichseiende Welt, gleichsam das absolut Reale, zu dem sich die Lebewesen allesamt verhalten, und zwar jede Art auf ihre Weise. Ist es aber wirklich so, dass diese Welt eine Welt des Ansichseins ist, die alle Daseinsrelativität hinter sich lässt und deren Erkenntnis eine absolute Wissenschaft heißen dürfte? Ist nicht schon der Begriff eines ‚absoluten Gegenstandes‘ ein hölzernes Eisen? [...] Auch die Welt der Physik kann gar nicht das Ganze des Seienden sein wollen. Selbst eine Weltgleichung, die alles Seiende zur Abbildung brächte, so dass auch noch der Beobachter des Systems in den Gleichungen des Systems aufträte, setzte noch immer den Physiker voraus, der als der Rechnende nicht der Berechnete ist. Eine Physik, die sich selber ausrechnet und ihr eigenes Ausrechnen wäre, bliebe ein Widerspruch in sich.“<sup>269</sup>

### 4.1 Potenzial

Es lässt sich initiieren, welche Mechanismen eine Darstellung der Denkkategorie *Potenzialität* ermöglichen und bedingen.

Die mit Diversitäten, mit methodischen Kompromissen und abkürzenden Heuristiken ausgestattete PA wird als ein objektives ‚schönes‘ Verfahren beschrieben. Im Umgang mit den Schülern liegt dem Assessment-Konzept das Ideal einer naturwissenschaftlichen reinen Messung von etwas Substantialem zugrunde: Die *Potenziale* und *Kompetenzen* eines Schülers.

Der Zielsetzung dieser Forschungsarbeit dienend, beschreibt die nachstehende Klärung eine Differenz von *Potenzial* und *Kompetenz*. Wenn eine Untersuchung andere Ziele verfolgt, muss sie auf eine andere Differenz zurückgreifen. Diese Explikation versteht sich (wenn sie dies überhaupt kann) im Rahmen eines operativen Kalküls.

---

<sup>269</sup> GADAMER, 1990, S. 455f.

Das Fremdwort *Potenzial* ist zunächst eine Übersetzung aus dem Lateinischen:<sup>270</sup>

- *fieri potest, ut*, es ist möglich, kann sein, dass
- *potestas*, Möglichkeit
- *potens*, fähig sein
- *posse*, etwas können, vermögen
- *potentia*, das Vermögen einer Person

Die lateinischen Vokabeln sind wiederum Übersetzungen der aristotelischen Begriffe<sup>271</sup> *dýnámēi* (Möglichkeit) und *dýnamis* (Vermögen).<sup>272</sup> In der Übersetzung des Werkes 'Metaphysik' des ARISTOTELES werden die Begriffe Möglichkeit und Vermögen mit dem Wort *dýnamis* zusammengefasst. Nach STALLMACH bleibt unklar, ob und wie sich bei ARISTOTELES dieser Dynamisgebrauch, dieser 'Möglichkeits' begriff aus dem 'Vermögens' begriff entwickelt hat.<sup>273</sup>

Spricht man von *Potenzial* als Möglichkeit, so wird eine Komplexität apostrophiert. Möglichkeiten sind niemals alle gleichzeitig aktualisierbar. Wird Verhalten beobachtet, so wird durch Zuschreibungen die Komplexität reduziert. Das steigert wiederum die Komplexität, weil durch die Bestimmung von beobachtetem Verhalten diese wiederum vielfältig benennbar ist. Die Restriktion aktuell gewählter Möglichkeiten korreliert mit der Expansion potenziell zu wählender Möglichkeiten (siehe Abschnitt 5.1.1: Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit).

„Denn die Möglichkeit ist früher als [eine] Art der Ursache, das Mögliche aber braucht nicht notwendig alles sich auf [eine] Weise zu verhalten. [...] Sind dagegen die Elemente nur der Möglichkeit nach, so wäre es möglich, dass auch gar nichts von dem Seienden existiere. Denn vermögend zu sein ist das, was noch nicht ist.“<sup>274</sup>

---

<sup>270</sup> Vgl. STOWASSER, 1991.

<sup>271</sup> Die hier verwendeten Termini sind Wörter, dessen Bedeutungen eindeutig eingegrenzt sind gegenüber den Bedeutungen der Worte der Alltagssprache.

<sup>272</sup> Vgl. ARISTOTELES, 1994, 1071b und 1072a.

<sup>273</sup> Vgl. STALLMACH, 1959, S. 40.

<sup>274</sup> ARISTOTELES, 1994, 1003a.

Das lässt erwarten: Das Vermögen, was noch nicht ist, kann nicht gemessen werden – es stellt eine Möglichkeit dar.

ARISTOTELES unterscheidet zwischen:

1. ´möglich, dass` (dynatón) respektive ´ist vermögend` (dynatós) und
2. ´Verwirklichung` (*enérgeia*<sup>275</sup>). Mit einer Bestimmung von Verwirklichung/ Wirklichkeit, die eine ´lebendige Wirksamkeit` darstellt, bezeichnet ARISTOTELES eine existierende Sache,<sup>276</sup>

„nicht in dem Sinne, wie man sagt, sie sei dem Vermögen nach [...], sondern der wirklichen Tätigkeit nach.“<sup>277</sup>

Diese Unterscheidung ist insofern von Bedeutung, da eine Perspektive gewonnen wird, die in Bezug auf die PA den Blick schärft:

Das Mögliche (das Vermögende) und das Wirkliche (das Aktuelle) sind als Gegensätze zu verstehen. Die Veränderung, die das Vermögen hervorruft – in ein Wirken übergehend – findet sich ´in einem anderen`.<sup>278</sup> Hingegen kann sich *die* Möglichkeit nicht in die Wirklichkeit ihrer eigenen Möglichkeit transferieren, da *die* Möglichkeit nicht wirklich sein kann vor der eigenen Verwirklichung. Erst durch die Aufhebung ihrer selbst in die entsprechende Wirklichkeit vollzieht sich eine Veränderung.

Möglichkeiten können somit nicht existent sein, sonst wären sie keine Möglichkeiten, außer man setze die These voraus, das Nichtseiende sei.<sup>279</sup> Sobald die Möglichkeiten sichtbar werden – evident können Möglichkeiten nicht sichtbar werden, nur **Performanz** ist beobachtbar –, sind sie im selben Moment keine Möglichkeiten/ *Potenziale* mehr, sondern Wirklichkeit/ Aktualität. Der Modalbegriff ´möglich` lässt sich quali-

<sup>275</sup> Dieses von Aristoteles geprägte Kunstwort ist zusammengesetzt aus *en ergo einai*: ´in Werk sein`.

<sup>276</sup> Vgl. ARISTOTELES, 1994, 1047a.

<sup>277</sup> ARISTOTELES, 1994, 1048a.

<sup>278</sup> Der mittelalterliche philosophische Sprachgebrauch baute Differenzen mit den Wörtern *possibilitas* und *virtus* (Tüchtigkeit) in den *Potentia*-Begriff ein. Das führte womöglich zur gegenwärtigen und alltagsweltlichen Vorstellung von *Potenzial*.

<sup>279</sup> Der Lehrer von ARISTOTELES: „Denn wie man behaupten soll, es gäbe wirklich ein Sagen und Meinen des Nichtwahren, ohne schon bei einer solchen Aussage in Widersprüche zu geraten, das, lieber Theätet, [237a] ist ein schweres Problem.“ PLATON.

fizieren, nicht quantifizieren. Das Beobachten und Bewerten: Ein Schüler sei 'höflich' – nach Ansicht des Assessors –, gibt noch keinen Aufschluss darüber, ob (1) es möglich wäre, dass der Schüler sich auch anders verhielte, oder ob (2) es notwendig ist, dass der Schüler höflich ist, als ob er gar nicht anders beschaffen sein könnte.

Die aktuelle Welt, in der wir faktisch leben, ist der Gegensatz zur kontrafaktischen Möglichkeit eines 'In-der-Welt-sein'. Kontrafaktizitäten können nicht entdeckt und gemessen werden, sie werden gedanklich hergeleitet. *Der Potenzialität* wird ein Geltungsgrad einer Performanz zugeschrieben – in der Einschätzung des Beobachters in Bezug auf die Diskurswelt und auf seinen Wissenshintergrund. *Dynamis* und *Enérgeia* stehen hier für das Verhältnis eines immanenten *Woraus* zu dem aus ihm entstandenen und dann mit dem neu bestimmten *Was*. Mit einem *Was* können Sachverhalte im Rahmen einer Performanz mittels *Kompetenzzuschreibungen* zugeschrieben werden. Sachverhalte werden lediglich dediziert, **indes werden nicht die Sachverhalte bekannt gemacht, sondern die Gedanken über sie.**

Wird von Vermögen gesprochen, 'schleift' die Unterscheidung zu Unvermögen im Denken mit. Unvermögen bezeichnet ARISTOTELES unter anderem in der Unterscheidung möglich und unmöglich.

„Unmöglich nämlich ist das, dessen Gegenteil notwendig wahr ist [...]. Das Gegenteil hiervon, möglich, wird dem zugeschrieben, dessen Gegenteil nicht notwendig falsch ist; zum Beispiel dass der Mensch sitze, ist möglich, denn das Nicht-sitzen ist nicht notwendig falsch. Möglich also bezeichnet in der einen Bedeutung, wie gesagt, (i) dass etwas nicht notwendig falsch, (ii) in einer anderen, dass es wahr ist, (iii) in einer anderen wieder, dass es wahr sein kann.“<sup>280</sup>

Da der Untersuchungsgegenstand seinem Ziel nach ein Messen von Möglichkeiten postuliert, muss im Umkehrschluss eine Unmöglichkeit mitgedacht, somit zu beobachten und zu messen sein. Ein Assessor, der sich eine Idee von *Potenzial/Möglichkeit* macht, muss parallel wissen, was unter Unmöglichkeit zu verstehen ist. Im Prozess einer Unterscheidung von Unmöglichkeit und Möglichkeit – Unmöglichkeit heißt hier, eine Person verfügt nicht über eine Möglichkeit –, muss ausgeschlossen werden, das 'Nicht-Zeigen' einer Reaktion sei auf zu benennende Bedingungen

---

<sup>280</sup> ARISTOTELES, 1994, 1019b.

zurückzuführen. Ob das von dem hier vorgestellten Untersuchungsgegenstand arrangiert wird, ist zu bezweifeln.

„Nun gibt es aber einige, [...] welche behaupten, ein Ding habe nur dann ein Vermögen, wenn es wirklich tätig sei, wenn jenes aber nicht tätig sei, habe es auch das Vermögen nicht [...]. In was für unstatthafte Folgen diese geraten, ist nicht schwer zu sehen.“<sup>281</sup>

Mit anderen Worten: Es ist ein Trugschluss, vom Beobachteten auf Immanentes oder vom Nicht-Beobachteten auf Nicht-Immanentes zu schließen.

## 4.2 Kompetenz

Es wird nun nicht bei einer Einführung des *Kompetenz*terms angesetzt, der durch betriebliche Organisations- und Personalentwicklung, alltäglichen *Potenzial-* und *Kompetenzanalysen* und Weiterbildungen et cetera geprägt ist, da dieser Weg genau der Weg ist, der Defizite den Weg ebnet und nicht zu einer Perspektive beiträgt, die diese Defizite zu beseitigen hilft.

Die Bezeichnung *Kompetenz* rekuriert ebenfalls auf lateinische Vokabel:<sup>282</sup>

- *competentia*, ein *Zusammentreffen* von Person und Situation (Kontext)
- *competens*, das Beobachten einer Angemessenheit
- *competere*, einer Sache mächtig sein, zuständig sein
- *competi*, Wettkampf

Die Vokabel *Kompetenz* – im Umfeld der linguistischen und psychologischen Tradition – wird zum einen bei Avram Noam CHOMSKY in der Theorie der Sprach*kompetenz* verwendet, zum anderen in der Psychologie in der Einfassung pragmatisch-funktionalistischer Konzeptionen. Seit 1971 ist die Expression *Kompetenz* durch Heinrich ROTH in der deutschen Erziehungswissenschaft publiziert.<sup>283</sup>

---

<sup>281</sup> ARISTOTELES, 1994, 1047b.

<sup>282</sup> Vgl. STOWASSER, 1991.

<sup>283</sup> Vgl. KLIEME, 2007, S. 19.

Das 'Wuchern' des *Kompetenz*terms tangiert die begriffliche Klarheit. Zuschreibungen mit entsprechenden Erklärungen und Beobachtungen werden klassifiziert, wie zum Beispiel in der Fachliteratur üblicher Beliebigkeiten und Beliebtheiten.<sup>284</sup> *Ausstrahlungskompetenz*, *Beratungs-Kompetenz*, *berufliche Kompetenz*, *Bürgerkompetenz*, *Common sense-Kompetenz*, *emotionale Kompetenz*, *fahrtechnische Kompetenz*, *humane Kompetenz*, *innovative Kompetenz*, *interkulturelle Kompetenz*, *Kompetenz für eine nachhaltige Beschäftigungsfähigkeit*, *kreative Kompetenz*, *Kulturkompetenz*, *Moralkompetenz*, *pädagogische Kompetenz*, *physikdidaktische Kompetenz*, *psychosoziale Kompetenz*, *Unterrichtskompetenz* und viele mehr, wobei diese Benennungen nicht auf einer einheitlichen Definition des Wortes *Kompetenz* basieren. Eine vollständige Liste der *Kompetenz*-Schablonenwörter würde eher die Geduld des Lesers erschöpfen als die Zahl dieser Wörter.

Bei dieser Aufzählung stechen vage und abstrakte Merkmale hervor. Das mag dazu dienen, einer Gegebenheit gerecht zu werden: Zu einer 'erfolgreichen' Arbeitsausführung gehören eben nicht bloß exakt messbare sensumotorische Fertigkeiten oder abfragbares Wissen. Kognitive, inspirierende, instigierende und soziale Regulationen, die nicht genau beschreibbar sind, werden hingegen als Leistungen erwartet. Jedoch bedürfen für die Bildungs- und Ausbildungspraxis alle bezeichnenbaren *Kompetenzen* einer Übersetzung in curriculare Operationalisierungen und spezifische Lernziele, wodurch die Hypothese an 'Form und Farbe' (Hypothesen sind nicht farbig und förmig) gewinnt: *Kompetenz* ist ein – technisch – benutztes Diktum für die Beschreibung von Bildungs- und Lernzielen, von technischen und affektiven Qualitäten<sup>285</sup>. Die Beschreibung von Bildungs- und Lernzielen gab es in Deutschland allerdings schon, bevor das Wort *Kompetenz* mit einer gewissen Prominenz versehen wurde.

Diese Untersuchung darf nicht in den 'Sog des Fahrwasser' jener Prominenz geraten. Das Prozedere wird vermieden, die '*Kompetenz-Konjunktur*' diene in dieser Forschungsarbeit zur Klärung der Belegstelle *Kompetenz*. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, die Inanspruchnahme des *Kompetenz*terms scheint durch eine

---

<sup>284</sup> Vgl. in sequens: Hanspeter MAURER, 2006; Simone JANKOWSKI, 2003; Beate HERBRECHTSMEIER, 1998; Dieter GNAHS, 2007; Helmuth FEILKE, 1994; Daniel GOLEMAN, 1996; Ralph DREHER, 1993; Deutscher Bildungsrat, 1974; Hanns-Dietrich DANN, 1978; Melanie MÖNNICH, 2006; Bernd KRIEGESMANN, 2005; Inja MÖLLER, 2002; Cornelia MAX, 2004; Reinhard LAY, 2004; Silke RÖSSLER, 2007; Eva HERAN-DÖRR, 2006; Guido SCHMIEMANN, 1998; . Sirona APT, 1993.

<sup>285</sup> Vgl. HESSE, 1972, S. 24.

Art Prädikationsmode gekennzeichnet. Es lässt sich ersehen, wie schimärisch *Kompetenz* ist, vor allem in Kombination mit *Potenzial*.

Ein weiteres Problem ergibt sich in einer Dichotomie der Vokabel *Kompetenz*: Die Unterteilung in eine allgemeine *Kompetenzbezeichnung* und in eine berufliche *Kompetenzbezeichnung*, da das Wort *Kompetenz* – in der Alltagssprache als Agglomerat von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbeständen, Erfahrungen und vieles mehr verwendet – als eine ganzheitliche Beschau von Tätigkeiten neben den fachlichen und den qualifikatorischen gleichfalls die sozialen und persönlichkeitsbezogenen Zusammenhänge beschreibt. Es findet sich ein *Kompetenz-Wortbedeutungsgeme*. Somit haben es die Assessoren mit einer hohen Abstraktion zu tun. Eine Definition des Wortes *Kompetenz* und eine Überprüfung von *Kompetenzen* können jedoch nicht abstrakt erfolgen. Beobachtete Sprechakte von Schülern sind informativ, wenn die Performanz in der Interaktion mit unterschiedlichen Kontexten bewertet wird. Somit lässt sich den Schülern Verschiedenes zuschreiben, wobei solche Zuschreibungen nicht dem Schüler inhärente *Kompetenzen* sind: *Kompetenz* ist eine vom Beobachter gedeutete Person-Umwelt-Beziehung. Außer Acht gelassen werden etwaige Fragen wie: Über wen hat sich der Schüler gefreut, als er sich für jenen Lösungsweg entschloss? Über wen hat sich der Assessor geärgert, als er seine Bedeutungszuweisung festlegte? Die Sprache stellt Wörter zur Verfügung, Gesten sind verfügbar und wiederholbar. Wörter und Gesten sind mit unterschiedlichen Effekten auch in anderen Kontexten benutzbar. Wörter und Gesten haben unterschiedlichste Sinnverweisungen, unter Abhängigkeit, in welchen Sätzen und in welcher Situation sie zur Performanz kommen.

*Kompetenzen* werden als Ansatzpunkt von Zuschreibungen und Erklärungen gehandhabt. Mit Blick auf die PA zeigt sich, Irrungen werden begangen, die haargenau dem Irrtum entsprechen, den Namen mit der benannten Sache gleichzusetzen (siehe Abschnitt 5.1.3: Das Referenzproblem), vielleicht deshalb, weil in der Alltagssprache opportune Termini allgegenwärtig sind und institutionell 'hochgehalten' werden, wie zum Beispiel:

Das Europäische Parlament betont – in der *Qualitätscharta für Mobilität und Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen* –, die Globalisierung verlange von jedem EU-Bürger acht *Schlüsselkompetenzen*,

„[...] um sich flexibel an eine sich rasch ändernde und in hohem Maße miteinander vernetzte Welt anzupassen. Der Bildung kommt hier

strategische<sup>[286]</sup> Bedeutung zu. Die EU-Kommission hat deshalb einen europäischen Referenzrahmen für lebenslanges Lernen vorgeschlagen, der sowohl die Schlüsselkompetenzen festlegt, über die jeder Europäer verfügen sollte, als auch Wege aufzeigt, wie diese Kompetenzen zu erwerben sind [...]“<sup>287</sup>:

- Muttersprachliche *Kompetenz*;
- Fremdsprachliche *Kompetenz*;
- Mathematische *Kompetenz* und grundlegende naturwissenschaftlich-technische *Kompetenz*;
- Computer*kompetenz*;
- Lern*kompetenz*;
- Soziale *Kompetenz* und Bürger*kompetenz*;
- Eigeninitiative und unternehmerische *Kompetenz*;
- Kulturbewusstsein und kulturelle *Kompetenz*.<sup>288</sup>

*Kompetenzen* sind abhängig von Deutungshoheiten, wie zum Beispiel im Bericht des Europäischen Parlaments zu lesen ist, in dem Schlüssel*kompetenzen*

„[...] definiert sind als eine Kombination von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die dem **jeweiligen Kontext angemessen**<sup>289</sup> sind und es den Menschen ermöglichen, sich ein Leben lang weiterzubilden, sich aktiv an gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen und ihre Beschäftigungschancen zu verbessern“<sup>290</sup>.

---

<sup>286</sup> Somit ist es wichtig, nicht eine technische Verwendung der Vokabel *Kompetenz* zu fokussieren, sondern nach einem geschichtlichen und gegenwärtigen Konzept von Bildung zu recherchieren, da ein theoretisch fundiertes Konzept notwendigerweise einer Strategie vorausgehen muss, auf der dann entsprechende Methoden folgen. Ohne Konzept keine Strategie, ohne Strategie keine Methode.

<sup>287</sup> Europäisches Parlament, 2009.

<sup>288</sup> Vgl. a. a. O.

<sup>289</sup> Im Original nicht hervorgehoben.

<sup>290</sup> Europäisches Parlament, 2009.

In dieser Vorgabe des Europäischen Parlaments finden sich Anknüpfungspunkte zu den Definitionen:

- *competentia*, *Zusammentreffen* von Person und Situation (Kontext);
- *competens*, Beobachtung der Angemessenheit;
- *competi*, Wettkampf.

Schlüsselkompetenzen sind abhängig von organisationalen und branchenspezifischen Rahmenbedingungen, also von kontextgebundenen Deutungshoheiten.

Es kann gesagt werden: Mit *Kompetenzen* werden implizit Aussagen über diejenigen gemacht, die diese *Kompetenzen* einführen.

Einmal erworbene fachliche Befähigungen haben eine kurze Bestandszeit. Leistungspotenziale und Schlüsselkompetenzen gewinnen zunehmend an Stellenwert. Hat sich eine Person im Wandel der Arbeitswelt zu ´behaupten`, sind – neben fachlichen – auch überfachliche Befähigungen erforderlich (siehe Abschnitt 3.1: Berufswahlprozess). Die geforderten diversen Grundvoraussetzungen, die in beruflichen Tätigkeiten abstrakt verlangt werden, sind mit Wörtern wie *Potenziale* und *Kompetenzen* zusammengefasst. In der Fachliteratur ist eine überaus große Auswahl an unterschiedlichen Konzepten zur Messung und Entwicklung von Schlüsselkompetenzen zu finden. Unter anderem entstehen Unklarheiten, ob Schlüsselkompetenzen Merkmale sind, die es einem ermöglichen, (berufliche) Anforderungen zu bewältigen beziehungsweise in welchem (Arbeits-) Bereich Schlüsselkompetenzen relevant sind. Es stellt sich die Frage, wie viele und in welcher Art Schlüsselkompetenzen wofür vorhanden sein müssen. Zu unterscheiden sind Kriterien, die für eine spezielle Position oder Tätigkeit von Belang sind. Ein kritisches Vorgehen ist zu gewährleisten, indem juristische Vorschriften oder ethische Perspektiven berücksichtigt werden, das heißt, grundlegende Persönlichkeitsmerkmale, Werteansichten und Überzeugungen, die keine direkte Relevanz zum (Arbeits)Prozess aufweisen, werden nicht als Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Datenschutz und Privatsphäre sind zu beachten.

## 5 Misst die Potenzialanalyse Potenziale und/ oder Kompetenzen?

Das Ergebnis mag unangenehm erscheinen. Wer den Knoten durchhaut, steht eleganter da als einer, der ihn mühsam aufknüpft. Dieses Ergebnis strebt keine grundstürzende neue Maxime an, auch, wenn das *Deus ex Machina* gemeinhin geistreich und prächtig wirkt. Mit einem Überdenken und einem klaren Aussprechen von Für und Wider wird eine divergente Position bezogen.

- In der Assessment-*Potenzialanalyse* werden keine *Potenziale* gemessen.
- Das Assessment-Konzept ist nicht wissenschaftstheoretisch fundiert. Erst mit Ausbreitung eines wissenschaftstheoretischen Hintergrunds können die Assessment-Konstrukteure darlegen, ob und was sie messen. Ohne wissenschaftstheoretischen Hintergrund ist das Assessment-Verfahren nicht aussagekräftig.
- In der Assessment-*Potenzialanalyse* wird kein beobachtetes Verhalten – oder beobachtetes ´angemessenes` Verhalten (*competens*) – gemessen. Die empirischen Voraussetzungen unter den Restriktionen der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden in der Assessment-*Potenzialanalyse* nicht erfüllt.

### 5.1 Theoretische Restriktionen

„Wie überall die Verwechslung der Voraussetzungen des Naturerkennens mit denen der Auffassung geistiger Tatsachen zu vermeiden ist, so müssen wir uns hier vor der Übertragung dessen, was in der Beobachtung äußerer Objekte stattfindet, auf das aufmerksame Auffassen innerer Zustände hüten.“<sup>291</sup>

Kritiker – auf der Suche nach einer Methode zur Bestimmung von Leistungspotenzialen – beurteilen den folgenden Standpunkt als naiv. Doch: jeder Anfang ist naiv. Ein Gedanke des Anfangs kann nicht vor dem Anfang durchgeführt werden, erst mit einer Theorie, die schon immer ´mittendrin` ist. Zirkelfreiheit ist nicht herstellbar. Wäre sie

---

<sup>291</sup> DILTHEY, GS V, 1968, S. 197f.

herstellbar, müsste die Herstellung auf etwas beruhen oder aus etwas hervorgehen, womit sich das Hervorbringen wiederum per se in einem Zirkel befindet. Alles, was Sinn als Einheit verwendet: *Erleben*, Gedanken, Gefühle et cetera, wird durch eben solche Einheiten erst bestimmt. Der Bezug zur Welt entsteht im Modus verstehender Entwürfe. Zirkularität wird hingegen aufgespannt – man kann sagen: Spiralbewegung – zwecks besseren Erfassens der vergangenen Gegenwart (als identifizierte Aktualität).<sup>292</sup>

Wenn die Idee einer Bestimmung von *Potenzialen* höchst stabil in der Alltagssprache und in den Partikularitäten erzeugenden Messmethoden des Untersuchungsgegenstands fungiert, ist die Vorstellung, *Potenziale* ´verorten` zu können – das örtliche Vorhandensein eines *Potenzials* als Zustand und fester Bestand im Schüler bestimmen zu können – eine unpräzise praktische Approximation.<sup>293</sup> Logisch zwingend ist die Vorstellung nicht, da sie nicht präzisierbar ist. Mit anderen Worten: Die Konvention einer Hypothese determinierbarer Schüler-*Potenziale* ist – für viele und wenige – vielleicht nützlich; theoretisch in die ´Schärfe getrieben` ist diese Darbietung nicht legitim. Deklamieren die Assessoren neben *Potenziale* auch *Kompetenzen*, wird zu einer irreführenden Realitätsetablierung beigetragen, welche die Schüler nicht unterscheiden können. Aus pädagogischer Sicht ist dieses Vorhaben zu verwerfen, da die Schüler dieser Mythologie eventuell Glauben schenken. Ursachen und Wirkungen werden zugeschrieben, die bewertet werden. Das Korrelat des Verstehensaktes im Sinn gibt nicht den Gegenstand, wie er ist.<sup>294</sup>

Die Krux liegt in der Doktrin einer schimären Realitätserzeugung. Die Aufträge/ Testaufgaben sind angeblich durch abstrakte *Potenziale* beherrschbare Situationen, in die Schüler als zukünftige Berufsanfänger, als ´*Kompetenz-Androide*` eingesetzt werden können. Das aus dem geschichtlichen und situativen Komplex herausgelöste zu erklärende beobachtete Verhalten wird je nach dem Aspekt betrachtet, auf den der eine oder andere Assessor seine divergente Aufmerksamkeit lenkt. Werden in der PA die Aufträge/ Testaufgaben als Aufgabenbewältigung definiert, bietet sich als Erklärung das ´Leistungsmotiv` an. Sieht man hingegen die Situation aus der Perspektive einer ´positiven Selbstdarstellung`, dann könnte man ein Karrierestreben<sup>295</sup> unterstellen.

---

<sup>292</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 194ff.

<sup>293</sup> Diese Approximation ähnelt dem überholten Newtonschen Glauben an eine absolute Kraft, an einen absoluten Raum und an eine absolute Zeit.

<sup>294</sup> Vgl. JANICAUD, 2000, S. 278.

<sup>295</sup> Karriere wird hier als allgemeine Berufsentwicklung verstanden.

Bedenklich ist: In der PA wird beispielsweise das Kriterium verwendet: „spornt die Gruppe zu hohen Leistungen (Stückzahlen) an“<sup>296</sup>.

Mechanismen einer Gesinnungskooption entstehen. Durch individuelle Einschätzungen, Erfahrungen und Erwartungen entwickeln sich in Prozessen der PA sonderliche Annahmen über leistungsgerechte Performanz. Das Verhältnis zwischen Assessoren, Konstrukteuren und Schülern kennzeichnet sich durch ein Angleichen individueller impliziter Theorien. Dieser Bereich des 'Nicht-Sehen-Könnens' wird im Assessment-Verfahren als personal attribuierbarer Bewertungsfehler definiert. Diese Idiosynkrasien können stabilisierende und strukturschaffende Effekte haben, gerade weil sie nicht zu sehen sind. Dies führt zu einer als Objektivität verkleideten Subjektivität, ohne von den (Assessoren und) Schülern bemerkt zu werden. Der Eindruck einer Optimierung wird erweckt, die Regeneration der selbst gesetzten Ansprüche, eine Homogenisierung der Interessen- und Meinungskultur bleibt latent enthalten.

Die Assessoren konzentrieren sich auf fragwürdige Analysen, mit denen kein für sich Seiendes, unabhängig (von anderen) Seienden gefunden wird. Vielmehr werden Schemata in Form von Bewertungskriterien hergestellt, mit denen Anforderungen an Schüler deklariert werden, die für eine Berufsrichtung von einer Deutungshoheit in Gestalt der *Kompetenzkonstrukteure* vorausgesetzt werden. Ein 'objektiver' Status an Leistungs- und Qualitätsanforderung erscheint als existent; ein Regelwerk wird angefertigt, eine *regulae* oder *clavis*<sup>297</sup>, in Form von Schlüssel*kompetenzen* oder Modewörter.

Diese in Beobachtungsdimensionen abstrahierten Modewörter sollen Individualitäten klassifizieren. Jedoch: **Klassifikation schafft Konformität, nicht Individualität**. Das Ziel der Konformität ähnelt einer Abwandlung des Schülers zu einem Mittel eines Zwecks. Das ist aber keine Erziehung um des jungen Menschen willen, die ihn selbstständiger, selbstverantwortlicher werden lässt.

---

<sup>296</sup> Vgl. Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

<sup>297</sup> Grundform, Schlüssel. Es bieten sich auch ähnliche Begriffe an: *clava*: Knüppel, Keule und *clavus*: Nagel, Steuerruder.

### 5.1.1 Die Kategorie der Kraft und die Kategorie der Möglichkeit

DILTHEYs Aufzeichnungen hinterlassen keine zusammenfassende Vollendung seines *Kraft*-Theorems. Dieser vorläufige Zustand wird in dieser Arbeit aufgegriffen, um eine Beschreibung der Grenzen der Messbarkeit zu entwickeln. Mit diesem Kraftbegriff wird in dieser Arbeit eine Verbindung zum Möglichkeits- und Vermögensbegriff des Aristoteles (siehe Abschnitt 4.1: *Potenzial*) assoziiert, der wiederum mit dem Referenzproblem in Verbindung gesetzt wird.

Die wissenschaftstheoretische Auffassungsweise dieser Arbeit wurde gewählt, da mit ihr am meisten anzufangen erhofft wird: In Betrachtung der Lebensverläufe der Schüler im Berufswahlprozess. Diese gewählte Darlegung resultiert also aus einer reinen Zweckmäßigkeitserwägung in Form eines Kalküls, nicht in Form einer Aussage über *die* Realität.

Im Unterschied zum mechanischen Prinzip ist in den Geisteswissenschaften mit *Kraft* ein kategorialer Ausdruck für ein Erlebbares gemeint. *Kraft* beschreibt eine Form der Realisierung aus vielen Möglichkeiten heraus; Zweckvorstellungen werden präsent, die in eine Wirklichkeit einzutreten obliegen: Eine Intention zur Realisierung von etwas aus einer Auswahl aus Möglichkeiten. Mit anderen Worten und in Bezug zur Messbarkeit von *Potenzialen*: **Eine Wahl der Mittel zur Ausführung und diese Ausführung selbst ist beobachtbar – nicht die Möglichkeiten** zur Ausführung.

„Und hier entsteht nun im Zusammenhang mit den Kategorien des Tuns und Erleidens die der Kraft. Tun und Erleiden sind [...] die Grundlage des Prinzips der Kausalität in den Naturwissenschaften. Das Prinzip ist in seiner strengen Form an der Mechanik entwickelt [...]. Kraft ist in den Naturwissenschaften ein hypothetischer Begriff. Wird in ihnen seine Geltung angenommen, so ist er durch das Kausalitätsprinzip bestimmt. In den Geisteswissenschaften ist er der kategoriale Ausdruck für ein Erlebbares. Er entsteht, wenn wir uns der Zukunft entgegenwenden, es geschieht dies auf mannigfache Art. [...] Inmitten solcher Möglichkeiten entschließen wir uns zur Realisierung von einer unter ihnen. Die Zweckvorstellung, die nun eintritt, enthält ein Neues, das noch nicht im Kreis der Wirklichkeiten da war und nun in sie eintreten soll.“<sup>298</sup>

---

<sup>298</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 202.

Der *Kraft* wird keine Vergangenheit zugesprochen, die in die Gegenwart hineinreicht. Die *Kraft* ist der Gegenwart inhärent. Der Mensch verhält sich der Zukunft gegenüber frei. Der Begriff *Kraft* kann unterschieden werden: Die eine Form der *Kraft* bestimmt den Menschen, die andere Form der *Kraft* bezeichnet das vom Menschen bestimmte. Die aus der Betrachtung der Vergangenheit heraus erwachsenen Kategorie der Bedeutung wird mit einer Zweck setzenden Beziehung auf die Zukunft verbunden. Mit der Kategorie der *Kraft* wird ein 'Engegenstrecken' zur Zukunft bezeichnet, zugleich ist aber in dieser Wendung zur Zukunft nichts Einheitliches. Dieser sich in die Zukunft hinein öffnender Prozess ist bedingt durch frühere Zusammenhänge des Lebens. Sonach stellt sich neben der Kategorie der Wirklichkeit – erfahrbar in der Gegenwart – die Kategorie der Möglichkeit dar. Der Mensch fühlt sich im Besitz unendlicher Möglichkeiten, frei und aktiv agieren zu können.<sup>299</sup> Die sich eröffnenden Möglichkeiten führen nicht zwangsläufig zu einer wirklichen Tätigkeit (siehe Kapitel 4: Welche Bedeutungen haben die Termini: *Potenzial* und *Kompetenz*?). Aus vielen Möglichkeiten wird sich – aus einer Zweckvorstellung heraus – für die Realisierung einer Möglichkeit entschlossen:

„[Die] Intention zur Realisierung von etwas, das noch in keiner Wirklichkeit war, Auswahl aus Möglichkeiten und Intention zur Realisierung einer bestimmten Zielvorstellung, Wahl der Mittel zu ihrer Ausführung und diese Ausführung selbst [...] bezeichnen wir als Kraft.“<sup>300</sup>

Wird sich zu einer Realisierung einer bestimmten Möglichkeit entschlossen, ist die Bezeichnung der Kategorie der *Kraft* anwendbar. Die Möglichkeit der Einheitsbildung und der Richtung auf ein bestimmtes Ziel wird als *Kraft* bezeichnet: *Kraft* als Lebens- oder Wirkungszusammenhang der Ereignisse untereinander. Ein Zurückführen auf eine Wirkung käme dem Wunsch der Klärung gleich, ob 'die Henne oder das Ei...'. Die 'unendliche Linie von Wirkungen' enthält Sinn: Der Sinn schafft Einheit.<sup>301</sup> Im 'Zur-Sprache-Kommen' wird mit dem Verstehensbegriff auf Sinn verwiesen. Sinn und Verstehen sind aufeinander bezogen. Sinn ist ferner die Prozedur von Bewusstsein und von Gesellschaft. Im Sinngeschehen sind Bewusstsein und Gesellschaft aufeinander bezogen, jedoch nicht ohne weiteres ineinander transformierbar. Die Hermeneutik als

<sup>299</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 193f.

<sup>300</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 203.

<sup>301</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 249.

Verfahren registriert diese Transformationsvorgänge oder Verknüpfungsvorgänge. Die Verknüpfungen können allesamt unterschiedlich sein. Das Ziel ist nicht die (völlige) Übereinstimmung, vielmehr sind Auslegungen oder Sinnerwartungen zu sichern, Erwartungen auf ihre Konsistenz hin zu überprüfen.

Dieser in die Zukunft weisende Prozess geschieht im Menschen in Form einer eigenen Leistung/ eines Entschlusses und ist bedingt durch die Bedeutung der Vergangenheit. Zum einen engt der Verlauf des Lebens jede weitere Möglichkeit für Entschlüsse ein, zum anderen eröffnen sich mit der Leistung des Entschlusses neue Möglichkeiten in der Zukunft. Das Zweck setzende Leben begrenzt sich durch die in die Zukunftweisenden Möglichkeiten. Oder anders: Die Bedeutung ergibt sich durch die in die Vergangenheit gerichtete Erinnerung; der Zweck ergibt sich in der zukunftsgerichteten Planung. Das wird durch den Begriff der *Kraft* zusammengebracht.<sup>302</sup> Die Richtung und das Maß der Kraft als Lebens- und Wirkungszusammenhang werden nicht durch sozusagen organischer, innerer Möglichkeiten zu einer Einheit, sondern durch die sinnimmanenten *Erlebnisse* von Möglichkeiten.

Es lässt sich für diese Arbeit zweckdienlich sagen: Die Einheit der Erlebnisse ist nicht in Form einer Naturtatsache vorhanden, die sich messen ließe. Die *Kraft* als Schaffen einer Einheit vollzieht sich in Erinnerung an das im Leben Vergangene, als Explikation vorhandener Möglichkeiten zur zweckhaften Ausrichtung. Das ist kein bloßes Verhalten, sondern ein bewusst in die Zukunft reichendes Handeln. Doch diese Bewusstheit des Schaffens bedingt Erinnerung und somit *Erlebnis*. Folglich kann Alter nicht durchschauen, ob Ego handelt, da Alter kein Zugang zum *Erlebnis* von Ego hat. Nur mit der Methode des Verstehens kann annähernd nacherlebt werden (siehe Abschnitt 2.1.5: Hineinversetzen, Nachbilden und Nacherleben).

Mit der Möglichkeit, sich Zwecke zu setzen, kann sich der Mensch begrenzt – DILTHEY spricht von einem 'Fortgezogenwerden' und von einem hinzutretenden Interesse – aus der Bedingtheit der Vergangenheit lösen.<sup>303</sup> In diesem begrenzten Spielraum von Möglichkeiten kann der Mensch frei handeln; es entstehen unter

---

<sup>302</sup> Wie genau die Kategorie der *Kraft* diese Vereinigung zu leisten vermag, kann diskutiert werden: was die Leistung des Bewusstseins angeht und in puncto einer wesensmäßig bewusstseinsfremden Kategorie.

<sup>303</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 140.

anderem die Kategorien der *Werte* und des *Zwecks*. Die Werte stehen zusammenhangslos und unvergleichbar gegenüber.<sup>304</sup> Eine Werte-Zuschreibung bezeichnet eine Relation zu Eigenwerten. Wird einem Gegenstand ein objektiver Wert zugeschrieben, so werden einzig in Relation zu ihm verschiedene erlebbare Werte ausgedrückt.

Von den Werten aus ist kein übergreifender Zusammenhang, keine Einheit des Lebens darlegbar; ebenso wenig vom Gesichtspunkt der Zwecke aus, da sie nur über Möglichkeit und Wahl in Bezug stehen. Realitäten bekommen ihre positiven oder negativen *Werte*, aus denen *Zwecke* für die Zukunft entstehen. Verhält sich der Mensch zur Zukunft, so ist er aktiv und frei. Neben der Kategorie der Wirklichkeit in der Gegenwart entspringt hier die Kategorie der Möglichkeit, ein 'Besitz unendlicher Möglichkeiten'.<sup>305</sup>

Eine Möglichkeit braucht nicht notwendig zur Wirklichkeit führen.

Der Möglichkeitsraum ist Grundlage weiterer Möglichkeiten. Die neu entstehenden Möglichkeiten unterscheiden sich von dem Möglichkeitsraum, aus dem sie hervorgehen. Ausgewähltes ist Ausgangsbasis für weitere Möglichkeiten; durch Komplexitätsreduktion wird Komplexität gesteigert: Entwicklung findet statt durch Realisierung einer bestimmten Möglichkeit aus einer Auswahl vieler Möglichkeiten, die weitere Möglichkeiten eröffnet; der Mensch entschließt sich für etwas Bestimmtes, für das Weitere.<sup>306</sup>

Jede Wahl könnte auch anders sein; *Erleben* ist vielfältig und somit sinnoffen.

Es ist illustrativ: Eine von außen herangetragene formelhafte Anschauung wird zu keinem einheitlichen Ergebnis kommen. Die Mehrseitigkeit des Lebens lässt sich nicht in einer einheitlichen – womöglich kriterienkatalogisierten – Formel einfangen.

In einen pädagogischen Bezug gebracht: Durch das Verstehen des Vergangenen kann das Künftige gestaltet werden. Die Kategorien des Lebens machen das Leben dem Verstehen zugänglich. Die Bedeutung schließt das *Erlebnis* zur Einheit zusammen und gliedert es in den Gesamtzusammenhang des Lebenslaufs ein.<sup>307</sup> **Das mehrseitige**

**Leben ist nur im Vorrang der Bedeutung zu erfassen.** Mit dem aus Bedeutungszusammenhängen sich entwickelnden Lebenslauf, mit der **Selbstbiographie** wird ein

---

<sup>304</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 236.

<sup>305</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 194.

<sup>306</sup> Salopp ausgedrückt: Diesen Möglichkeiten zur Entwicklung ist nicht messmethodisch beizukommen. Selbst wenn gegenwärtig in der Neurophysiologie Hirnereignisse bereitwillig als *Erlebnis* produzierende Bewusstseins identifiziert werden, so haben wir es nicht mit *einem* im Hirn verorteten Bewusstsein, sondern mit 'in Sprache' stattfindenden sozialen Interpretationen von Hirnereignissen zu tun.

<sup>307</sup> Vgl. DILTHEY, GS VII, 1968, S. 201f.

Zusammenhang konsultiert, der nicht aus der bloßen Relation von Ursachen und Wirkungen besteht. Möglichkeiten der Realisierung von Lebenswerten werden sichtbar.

„Jedes Leben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singular, dem Erkennen unauflösbar [...].“<sup>308</sup>

### 5.1.2 Willenshandlungen

Unter den Restriktiven einer Deutungshoheit – im Sinne eines Beobachten von Angemessenheit (*competens*) – setzt eine Performanz eine Bereitschaft, ein Motiv, ein Vorsatz oder ein Wollen voraus.<sup>309</sup>

Anreize – die wiederum mehrfaktoriellen Einwirkungen des sozialen Kontextes unterliegen – beeinflussen den Eifer eines Schülers. Ein Anreiz führt eventuell zu einer beobachtbaren Anstrengung oder zu einer Unterlassung dieser Anstrengung. Das Erfassen einer Anstrengung oder das Erfassen einer Unterlassung einer Anstrengung ist somit nicht von der Performanz zu trennen. Hier stellt sich die Frage, wie die Assessoren Indikatoren für Anstrengungen bestimmen und wie sie diese überprüfen. Da Motive nicht beobachtbar sind, beziehen sich die Assessoren auf beobachtetes Verhalten. Der Assessor unterstellt dem Schüler Handlung – *Erleben* kann nicht beobachtet werden.

Es lohnt sich hinzusehen, was gemeint ist oder was nicht gemeint ist, wenn von Verhalten und Handlung gesprochen wird. Schließt man im Assessment von beobachtetem Verhalten und unterstellter Handlung auf *Potenziale*, so wird mit Vorverständnissen bestimmend unterschieden. Eine Handlung impliziert immer den Begriff der Entscheidung. Es stellt sich die Frage, wer im sozialen Kontext die Sinnggebung vollzieht. Zum einen ist eine Rationalitätsproblematik in den Handlungsbegriff eingebaut, insofern, als der Handelnde sich selbst versteht und verstanden werden kann, wenn man fragt, für welche Zwecke er sein Handeln oder Sonstiges als Mittel einsetzt;

---

<sup>308</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 199.

<sup>309</sup> In Anlehnung an Aristoteles: *órexís*, Begehren und *prohairesis*, Vorsatz.

zum anderen ergeben sich Fragen, den Handlungsbegriff abzugrenzen, durch die Schwierigkeit, bestimmen zu können, welche Folgen zum Handeln gehören und welche nicht. Der Begriff Handlung ist von Zuschreibungen abhängig. Ein Erklärungs-schemata wird im Assessment-Verfahren verwendet, das in gewisser Weise im Innern des Schülers endet und dort Motive oder Absichten 'hineinurteilt'. Genau zu betrachten ist, ob psychologische Ursachen vorhanden sind und nicht womöglich Rechen-schaften produziert werden. Hierbei lässt sich wieder auf die Unterscheidung von Verhalten und Handeln zurückblicken, ob eine Zuschreibung von Motiven geschichtlich immer schon gegeben war. Es kann gefragt werden, ob die Notwendigkeit, Motive zu haben, mit der Entwicklung des sozialen Kontextes korreliert, sodass der Bedarf für Erklärungen von Verhalten und Handlungen oder der Bedarf, Handlungen als solche über interne Zu-schreibungen zu identifizieren, erst mit Sinnverweisungen aktuell wird.

Nicht nur psychische Befindlichkeiten sind im Blick zu behalten, es lassen sich auch soziale Strukturen beschreiben, die jene psychischen Zustände als Bedingung ihrer Möglichkeit vorausgehen. Der Assessor mag respektieren, welche vorgängigen Formen sozialer Strukturen zu Handlungsmustern führen, die in Performanzen der Schüler eventuell beobachtbar sind. Man kann an einzelnen Handlungen oder Handlungsträgern ansetzen und versuchen, von der Logik jener subjektiven Veranlassungen auf das den Schülern Gemeinsame, auf einen Nexus zu schließen. Ebenso lassen sich die einzelnen sozialen Handlungen als Ausdruck einer Wechselwirkungsbeziehung verstehen. Allein eine alltägliche Beobachtung macht evident: Was in Handlungsketten geschieht, entwickelt eine Eigendynamik, die von einem Einzelnen kaum mehr kontrolliert oder gar gemessen werden kann.<sup>310</sup> Somit fehlt eine Ausgangsbasis oder ein Letztbezugspunkt, den man als innere Qualität bestimmen könnte.

### 5.1.3 Das Referenzproblem

Das Referenzproblem stellt eine fundamentale *wissenschaftstheoretische Restriktion* dar. Es wird der Begründungsweise nachgegangen, die auf die notwendigen Bedingungen zurückführt, unter denen gegenständliches Erkennen überhaupt möglich ist. Der Versuch der PA, von beobachtetem Verhalten auf Schüler-*Potenziale* zu

---

<sup>310</sup> Hier bietet die Luhmannsche Systemtheorie weitere Perspektiven: Die Differenz zwischen Akteuren, die – als Umwelten der Kommunikation – an Kommunikation 'teilnehmen', und der Kommunikation dient als zentrales Beobachtungs- und Analyseschema.

schließen, ist zu prüfen, da im Assessment kurzzeitige und kleinräumige Aussagen aus dem Kontext herausgelöst werden.

Es kann beispielsweise die Einschränkung der Theorie der Wissenschaft vom Verhalten, der Verhaltenswissenschaft oder Verhaltensanalyse (Behaviorismus) auf die beobachtbare Dimension der menschlichen Existenz als Bescheidenheit interpretiert werden. Alle empirischen Untersuchungen stehen vor einem ungelösten Sprachproblem, das sich unter anderem darin bemerkbar macht, Sprache *der* Wissenschaft nach Inhalt, Form und Funktion von der Sprache des Alltags zu unterscheiden.

In der Form eines Nominalismus werden Beobachtungen der Assessoren mit Kriterien abstrahiert und instrumentalisiert. Diese Kriterien werden dem Schüler zugeschrieben. Kundgebungen sind zu hören, *Potenziale* seien ermittelbar und bestimmbar, als gäbe es sie in Form eines Absoluten (kontext)unabhängig von einer Bezeichnung und eines Bezeichnenden. In der Realitätserzeugung der Assessoren kondensiert der Trugschluss als logische Kontradiktion: *Potenzial* als Absolutes/ Unbedingtes (*vitae status absolutus*).

Aber auch: 'Reines' Verhalten kann nicht gemessen werden. Es existiert keine Realitätsqualität von Verhalten als solche. Sind Assessoren der Meinung, *Potenziale* zu messen, so werden lediglich Zielvorstellungen der Messenden in Hinblick auf irgendwelche temporären Performanzen deklariert, die als *Potenziale* des Schülers inauguriert werden.

Es kann davon ausgegangen werden: Die Sprache ist als Differenz zwischen verschiedenen Wörtern oder zwischen verschiedenen Aussagen gegeben, damit jedoch nicht ohne weiteres eine Differenz zwischen den Wörtern und den Dingen zuteil wird. In der Alltagssprache der Assessoren wird beispielsweise zwischen *künstlerisch* und *phantasievoll* unterschieden. Ob es zwischen diesen beiden 'Exemplaren' wirklich Unterschiede gibt, spielt für die Assessoren keine Rolle. Das Assessment-Konzept als Deutungsmacht<sup>311</sup> verwendet diese Vokabel in einer 'in Sprache' formierten Unterscheidung. Es wird in der PA demgemäß unterschieden, damit das Verfahren in Gang gehalten werden kann. Ob in der Realität solche Differenzen vorhanden sind, dürfen Assessoren nicht hinterfragen. Diese gesetzte Differenz ist jedoch abgekoppelt von

---

<sup>311</sup> Vgl. KLIEME, 2007, S. 14: „Wer ihn [den *Kompetenzbegriff*] nutzt, stellt damit heraus, das er Fähigkeit und Bereitschaft (a) im Blick auf konkrete Situationen und Aufgaben betrachtet und zugleich (b) ihre Anwendbarkeit in einer Vielzahl solcher Situationen und Aufgaben unterstellt.“

dem Problem der Referenz, also von dem, worüber gesprochen wird. Eine Tradition des Assessments, in der solche Differenzen gesetzt werden, produzieren Probleme, die zu Erklärungen sozialer Zuschreibungen stilisieren.

Das Aufweisen des Referenzproblems dient einer Perspektivierung dieses problematischen Trugschlusses.<sup>312</sup> Eine Perspektive, die gerade nicht einer deterministischen Deutungstheorie folgt, die besagt, Sprache sei lediglich eine Zeichenverwendung, eine Unterscheidung von Wort und Ding, von *verbum* und *res*. Sprache ist keine Abbildung der Dinge im Bewusstsein, sodass man nur noch über die Dinge mit den richtigen Bezeichnungen zu sprechen brauche. Der Gebrauch der Wörter hat den Zweck, mit ihnen etwas zu meinen – das Gemeinte ist dennoch kein Ding. Das Zeichen bezeichnet das, was es in der Sprachverwendung bedeutet: *Sinn*.

Information lässt sich quantifizieren und messen – Sinn nicht. Hernach kann das Maß der Information bestimmt werden, aber nicht die Möglichkeiten der Bildsamkeit des Schülers. Wie diese Möglichkeiten letztendlich 'gesehen' werden, findet im Erlebnis- und im Sinnprozess des Schülers statt.

In der Annahme, *dem* Verhalten sei eine Realität immanent, stellen die Assessment-Konstrukteure und Assessoren im Rahmen des Realitätsprinzips ein Realitätsbezug her, der in der Bewertungsbildung die Schüler zu einem Produkt, zu einer 'human Resource' transformiert. Dass diese Annahme jedoch eine sprachliche Konstitutionsleistung ist, wird entweder aus Naivität oder aus zweckdienlichen Gründen ausgeblendet. Das beobachtete Verhalten muss für die Assessoren als eine Art 'a priori-Qualität' existieren; der Performanz des Schülers werden bestimmte überdauernde (der Rechtfertigung multipler Aufträge/ Testaufgaben dienlich) und unmanipulierte (der Deklaration einer Verfahrenstransparenz dienlich) Eigenschaften mittels Kriterienkatalogen zugeschrieben. Durch die augenscheinlich eingeführten wissenschaftlichen Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität wird das 'real existierende' Verhalten vermeintlich erfasst. Anders gesagt: *Das* Verhalten wird angeblich unmittelbar, ohne Einfluss einer Beobachtung beobachtet. Diese Abbildtheorie stellt erkenntnistheoretisch ein Problem dar: Konstitutionsleistungen sind keine Abbildungen.

Unter vielen kontroversen Standpunkten, was *ein Potenzial* sei, gilt es, die Irrung zu erkennen: Eine Übertragung von Methodik und Modellen der *Potenzialmessung* auf

---

<sup>312</sup> Die Nähe der spekulativen Philosophie (WHITEHEAD, 1979, S. 31) zur philosophischen Hermeneutik zeigt sich unter anderem in dem dargestellten Referenzproblem (Vgl. BÖHM, 1978, S. 24).

verschiedene beobachtete Performanzen sei gegeben und auf dieser Grundlage sei eine Persönlichkeitsbeschreibung anzufertigen. Aus Sicht der Persönlichkeitsforschung der Psychologie ist diese Übertragung gerechtfertigt, hingegen aus einer Perspektive dieser Forschungsarbeit muss das verworfen werden. Messmethodisch modellierte Bereiche mit den entsprechenden Vokabeln und den dazugehörigen Kriterienkatalogen helfen, Erklärungen zu beschreiben und zu sortieren, sie sind jedoch ihrerseits *nicht* bereits die Erklärungen: Es ist ein Trugschluss, aus Begriffen Faktizitäten ableiten zu können.<sup>313</sup>

Schließen Assessoren von einem ´gemessenen und klassifizierten` Einzelfall der Vergangenheit auf das Allgemeine in der Zukunft, so liegt ein Irrtum vor:

„Die Induktion beruht also nicht auf etwas, das man als der Natur inhärent beobachten könnte. [...] Mit anderen Worten, man kann die Ordnung der Natur nicht durch die bloße Beobachtung der Natur rechtfertigen.“<sup>314</sup>

Die Natur<sup>315</sup> hat nicht im Voraus ihrer Entstehung die Erklärungsmodi der Naturwissenschaften berücksichtigt. Die Natur weiß nichts vom Menschen. Im Schema der Zweckmäßigkeit ist Natur frei. Die Natur hat keinen Telos, keine Absichten. Nichts ist in der Natur zweckmäßig; sie wird erst in der menschlichen Urteilskraft adäquat. Um einen Organismus zu verstehen, behandeln wir ihn so, als ob er zweckmäßig wäre, und einen Architekt, einen Schöpfer hätte. Nur nach einer Wahrnehmung unseres Wohlgefallens wird eine Beschaffenheit aus einer Erkenntnis gefolgert. In der Natur gibt es keine Zwecke an sich.<sup>316</sup>




---

<sup>313</sup> Vgl. WHITEHEAD, 1979, S. 39.

<sup>314</sup> WHITEHEAD, 1988, S. 66f. Hierzu: “Likewise, Gadamer’s category of *wirkungsgeschichtliches Bewußtsein*, or consciousness exposed to the effects of history, establishes the interpreting subject as a thoroughly historical being. [...] Whitehead will side with Gadamer and Heidegger on this point: the interpreting subject is both thrown into the world and historically conditioned. For Whitehead, however, it is the thoroughly relational character of the world that necessitates hermeneutics as a universal enterprise.” HUSTWIT, 2004, S. 190.

<sup>315</sup> Hier: Evolution – kein Essenzkosmos.

<sup>316</sup> Vgl. GADAMER, 1990, S. 56 und BAEUMLER, 1923, S. 264ff.

Man wird in einer inneren Unendlichkeit vom einen auf das andere und auf sich zurück verwiesen: Ein Bestimmen im Hinblick auf Unbestimmbarkeit. Es ist einfach, Bestimmtes zu beobachten, zu beschreiben und zu zählen – etwa im Assessment-Center: Wie oft ein Schüler eine Bitte äußert. Verstehen ist damit nicht erreicht. Ein genaueres Beschreiben – der Schüler äußert diese Bitte 'laut' (?) – trägt nicht immer zum Verstehen bei. Der Konnex des beobachteten Schülers auf einen anderen, direkt oder indirekt beobachtbaren Sachverhalt fördert nicht einhergehend das Verstehen. Verstehen realisiert sich, wenn man diese Sachverhalte in die Applikation des zirkulären auf-sich-selbst-Verweisens traktiert, auf eine Art Selbstbezüglichkeit, besser: 'Selbstverständnis' (siehe Abschnitt 6.1: Pädagogisches Verstehen statt Messen). Man kann beobachten, wie der Schüler sich selbst in der Differenz zu seiner Umwelt handhabt.<sup>317</sup> Das gilt für den verstehend Auslegenden. Jede Auslegung, jeder Entwurf ist selbst daraufhin im Blick zu behalten, die den Auslegenden 'ständig von ihm selbst her anfällt'<sup>318</sup>. Jeder ausgearbeitete Entwurf, jede verstehende Auslegung ist 'im Möglichkeitsraum' Sinn geformt.

#### 5.1.4 Methodenkritik

In der nachstehenden Struktur (siehe Abschnitt 3.2: Assessments im Allgemeinen) werden die Methoden der *PA* kritisiert:

- a) Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien
- b) Verhalten/ Messsubstanz
- c) Aufträge/ Testaufgaben
- d) Beobachter/ Bewerter
- e) Auswertung/ Datenintegration

Für diese Forschungsarbeit wird das obige Gerüst gewählt, weil a) die Bewertungskriterien das tragende Fundament der *PA* darstellen. Mit dieser Messlatte soll b) die 'Messsubstanz', das beobachtete Schülerverhalten in c) bestimmten Aufträgen/ Testaufgaben vom d) Beobachter bewertet und in e) Auswertungssitzungen auf *Potenziale* geschlossen werden.

---

<sup>317</sup> Vgl. GADAMER, 1990, S. 270ff.

<sup>318</sup> Vgl. a. a. O.

#### 5.1.4.1 Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien

Aus der Vielfältigkeit von institutionalisierten und kriterienkatalogisch vorgegebenen Bewertungsperspektiven werden unterschiedliche Relevanzen deklariert, in denen umfangreiche Restriktionsleistungen stattfinden. Das kommunizierte Endergebnis dieser Bewertungsgenese ist das Korrelat zum Verstehen der Vielgestalt eines Schülers im sozialen Kontext.

Die Messversuche der Assessoren werden mit gesellschaftlich ubiquitären Annahmen – symbolisiert durch *Allerwelts-Kompetenz*- und *Potenzial*bezeichnungen – gerechtfertigt wie zum Beispiel: In einem Kausalnexus<sup>319</sup> von Erfolg und Misserfolg werden Qualitäten bestätigt oder abgesprochen; alltäglich wird gesagt, die Verantwortung für Erfolg und Misserfolg liege beim Individuum.

Die PA arbeitet mit Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien, denen bereits eine Reihe von Annahmen zugrunde liegen. Die Dimensionen und Kriterien werden als objektive Sachverhalte in die Alltagssprache infiltriert. Diese Disponibilität drückt aus, für jeden Schüler könne ein Persönlichkeitsprofil – mit scheinbaren Vorzügen des Intervallskalenniveaus (siehe Abschnitt 3.2.4.1: Testtheorien, Skalenniveaus und Normierung) – entworfen werden.

Die Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien sind das Fundament der PA. Mit ihnen gelangen die für zweckmäßig gehaltenen Konstrukte der Berufswelt in das Analyseverfahren. Die Konstrukte repräsentieren die Rationalitätsanforderungen der Assessment-Konstrukteure. Diese als 'objektiv' fungierende Messlatte wird an die Schüler angelegt. Die Schüler werden bewertet, ob sie das Ingenium besitzen, das ihnen in der Berufswelt, besser: das der Berufswelt dienlich ist.

Damit diesem 'objektiven' Messkriterium überhaupt Sinn zugeschrieben werden kann, muss vorausgesetzt werden, berufsweltdienliches 'Können und Wollen' des Schülers existiere *a priori*. Es ist zu bezweifeln: Qualitäten eines Schülers seien nach einem bestimmten Schema eines Kriterienkataloges bestimmt und geordnet, als ob diese kreierten Einteilungen von einem Schöpfungsprotokoll im Voraus berücksichtigt wären. Vielmehr lässt sich behaupten, dem Kriterium fehle die Substanz, für die es ein Maß-

---

<sup>319</sup> Motivzitat: „Der Kausalnexus ist ein Aberglaube.“ Ludwig Wittgenstein. Dass man auf Schüler einwirken kann, soll nicht bestritten werden. Die Frage ist, wie man *das* Intervenieren hermeneutisch verstehen und wie man Intervention kontrollieren kann.

stab sein soll. Diese kriterienkatalogisierten Zuschreibungen sind Konstrukte, die auf Momentaufnahmen beobachteten Verhaltens – deklariert als ‘Eigenschaften’<sup>320</sup> – und Gewohnheiten beruhen und als Skizzen in die Schüler hineinkreiert werden.

Assessment-Konstrukteure stellen eine neue Fülle von Modewörtern bereit, wie zum Beispiel aus dem Assessment-Konzept entnommen:

Kriterien zur Messung von Kreativität<sup>321</sup>

Der Schüler ...

- äußert innovative Ideen;
- setzt eigene Ideen um;
- arbeitet künstlerisch am Auftrag weiter;
- ist schöpferisch;
- erfindet neue Wege;
- zeigt originelle Vorgehensweisen;
- setzt sich kreativ mit dem Auftrag auseinander;
- äußert Einfälle, Gedankenblitze;
- spricht in Bildern.

Obige Wortwendungen kommen aus der Schablone. Kein Schüler mit bestimmten persönlichen Eigenschaften wird hier beschrieben, vielmehr ein konformer ‘Abziehbild-Schüler’, der sich mit Ausdrücken beschreiben lässt, die schon tausendmal zu hören waren. Diese Wörter und Wortwendungen stellen eine Modesprache für vielerlei Lebensgebiete dar.

In der ‘Welt der *Potenzial-* und *Kompetenzmessungen*’ machen Zuschreibungen um so weniger Eindruck, je gewohnter sie geworden sind, das wissen Profis – jedoch nicht die Jugendlichen, die mit gewandten Wortwendungen zu beeindrucken sind. Der Assessor mag aus einer beeindruckenden Rolle heraus von einem Standpunkt oder Messkriterium sprechen, von den umfangreichen und methodisch aufwendigen Programmen, die das Messverfahren enthält. Der Schüler ist imponiert.

---

<sup>320</sup> Deshalb wird vermutlich im Assessment-Konzept der Begriff *Stärke* benutzt, der synonym für Eigenschaft handhabbar ist. Es geht den Assessoren um das Erfassen von Persönlichkeitsmerkmalen. Womit das Assessment-Konzept dem Irrtum aufsitzt, von beobachtetem Verhalten auf etwas Inneres schließen zu können. Genau genommen schließt man nur auf *persona*, auf eine Maske.

<sup>321</sup> Vgl. Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

Die bunte Welt der Menschen wird durch die allgemeine Kriterien- oder Schablonensprache – im Gegensatz zu anderen Assessments mit speziellen tätigkeits- oder berufsbezogenen Anforderungsbeschreibungen – in Dinge verwandelt; *Erleben* und Sinnentwürfe mutieren zu einem Konvolut pauschaler messmethodischer Beobachtungsdimensionen. ***Erleben und Sinn sind aber nicht quantifizierbar.***

Die Assessment-Konstrukteure erfinden Beobachtungs- oder Bewertungsdimensionen – in Form einer Wertevermittlung –, die als eine berufsweltliche Gegebenheit ex post ratifiziert respektive als gesicherte Wahrheit übertragen wird.

Kontrapunkt: Die Kriterien sind indessen sinnfließende Konstrukte ´in Sprache`. Diesem Gedanken folgend, ergeben sich Konsequenzen für *ein* Messen von Schülerpotenzialen. Sprache ist kein Werkzeug oder Schaltpult, mit dem eine gegebene Welt mit Beobachtungsdimensionen und Bewertungskriterien in Partikularitäten schematisch geordnet zu bedienen ist. Sprache hat vielmehr eine realitätskonstruierende Funktionalität. Deshalb muss die Agitationen PA existieren, um die fluktuierenden Konstrukte zu montieren. Es ist eine banale und unter Umständen eine dienliche Orientierung (für wen, wann und wo?). Jedoch lassen sich Individualitäten schlecht klassifizieren.

#### 5.1.4.2 Verhalten/ Messsubstanz

Das beobachtete Verhalten fungiert in der PA als Messsubstanz. Jedes Verhalten hat – nach Ansicht der Assessment-Konstrukteure – bestimmte Qualitäten zu haben, die in Beobachtungsdimensionen und Bewertungskriterien zu fixieren sind. Mit der Sichtweise, Verhalten sei stabil und überdauernd, werden multiple Aufträge/ Testaufgaben gerechtfertigt. Weiterhin darf das Verhalten vom Schüler nicht manipuliert sein. Methoden der Stressanforderung (zeitliche Begrenzung und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben) oder Verfahrenstransparenz (soziale Validität) werden begründet. Entsprechend wird Beobachtung als empirische Messmethode installiert, die Beobachtung von Bewertung zu trennen im Stande sein soll, um Verhalten als ´Ding an sich` ermittelbar zu machen.

Das beobachtete Verhalten der Schüler wird im Assessment zu einer messbaren Substanz transformiert, pädagogische Entscheidungen werden mit einer leistungsorientierten personellen Pragmatik verbunden. *Dem* Verhalten wird eine ´maßgebliche` Funktion zugeschrieben, da es als ´substanzialer Charakter` eine realitätsnahe und gerechte Beobachtung und Bewertung des Schülers zu ermöglichen scheint. Verhalten hat den ´Schein` von Realität. Verhalten ´besitzt` jedoch keine Realitätsqualität ´an

sich`; sie ist vielmehr auf unterschiedliche und vorweg bestimmte Konstitutionalitäten und historische und soziale Kontextualitäten begründet, die *dem* Verhalten Realitätsattribute zuschreiben.

#### 5.1.4.3 Aufträge/ Testaufgaben

Ob und in welchem Maße der Schüler unter Anspruch der Kriterienkonstrukte über entsprechend festgelegte Merkmale evident verfügt, soll in den Aufträgen/ Testaufgaben gemessen werden. Die in diesen Messstationen generierten Wirkungen haben das Ziel, hinsichtlich ihrer Eignung für das zu messende Merkmal Auskunft zu geben. Kennzeichnend für die PA ist die Idee der Simulation.<sup>322</sup> Es werden kurzzeitige und kleinräumige Mini-Realitätsausschnitte (in Form einer Aufgabe) erfunden. Eine im beruflichen Alltag erforderliche Bewährungssituation sei simuliert und die `tatsächliche` Makro-Realität durch die Mini-Realität wird zu repräsentieren versucht.

Das Assessment-Konzept folgt einer Logik eines bestimmten Realitätsprinzips. Die mit Berufserfahrungen und anderen Erkenntnissen und Erlebnissen ausgestatteten Assessoren sind dahin gehend gläubig, *Potenziale* der Schüler in Situationen der Mikro-Realitätsausschnitte zur Übertragung auf eine berufliche Realität meinen bewerten zu können. Eine Realitätsnähe wird indes nicht hergestellt, vielmehr werden zu einem bestimmten Zweck präparierte Entscheidungen der Assessoren ermöglicht.

Das mit einer Instrumenten-Gemengelage gefüllte Assessment-Rahmenprogramm dient allerdings nicht der erhofften Ermittlung der Schüler-*Potenziale*, die sich kaum performativ äußern, als vielmehr der Begründung eines realistischen und berufswahlvorbereitenden Konkretismus. Der Konkretismus vermittelt den Eindruck, die PA mißt berufsrelevant. Die Aufträge/ Testaufgaben sind ein Versuch, sich auf die Simulation und Identifikation zukünftiger Arbeitsplatz-Rollen zu konzentrieren. In Anlehnung an den Forschungsstand (siehe Abschnitt 3.1.5: Forschungsstand Berufswahlprozess: Berufsorientierung und Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment) bleibt fraglich, ob das Simulieren von Arbeitsplatzrollen ein `Gewinn` bringender Ersatz für Schüler darstellt gegenüber Erfahrungsberichten oder gegenüber direkter Einblicke in Berufe mithin einem Ausprobieren verschiedener Arbeitsabläufe, ein Sammeln eigenen *Erlebens* und eigener Erfahrungen.

---

<sup>322</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 14.

#### 5.1.4.4 Beobachter/ Bewerter

Wird in der PA formal beobachtet, wird symmetrisch unterschieden, also zwischen zwei Formen, 'Form und Form' (Form A / Form B), beispielsweise zwischen den Formen 'laut/leise'. Wird sinnhaft unterscheiden; es wird eine asymmetrische Differenz ins Spiel gebracht: 'Mitteilung und Information'. Auf diese Weise kann der Assessor, was er zuvor als Form (im traditionellen Sinn) beobachtet hat, (etwa die Lautstärke einer Mitteilung) als inhaltlichen Aspekt der Mitteilung interpretieren.

Der Unterschied zwischen Form und Inhalt ist keine Gegebenheit. Der Unterschied ist in den Assessor verlagert, der die Wahl hat, etwas als Form oder eben als Inhalt zu bewerten. Ein 'lautes Reden'<sup>323</sup> etwa hat kein *an sich*: Es ist daher 'an sich' weder Form noch Inhalt. Das laute Reden kann sowohl als das eine als auch als das andere beobachtet werden. Die Unterscheidung ist eine Sache der beobachtenden Perspektive; ist eine Sache der Anwendung des Assessors. Genauer: Die Assessoren produzieren durch ihre Beobachtung die Messung ihrer eigenen Person. Die Beobachtung und Bewertung des Assessors sagt mehr über seine Person (und das Messverfahren) aus als über den zu messenden Schüler. Die Assessoren erfassen ihre eigenen Handlungszuschreibungen. Die primären Gegebenheiten sind somit nicht Daten der Messung, sondern Bedeutungseinheiten. Zuschreibungen werden als Einheit in die Schüler prospektiv verlagert. Die Handlung ist jedoch keine Naturtatsache, sie ist bereits Resultat von Sprache und somit sozialer Zuweisung.

Die Assessoren bewerten das beobachtete Verhalten in Form einer Diversifikation komplex und orakelhaft. Damit diese Vielschichtigkeit dem Bewertungsprozess nicht hinderlich ist, werden Handwerkzeuge mitgegeben: In einer Beobachterschulung werden Kenntnisse über Beobachtungsaufzeichnungen, Beobachtungsdimensionen, Beobachtungsfehler, Beobachtungsmethoden, Beobachtungsschwerpunkte, Beobachtungszuordnungen, Mehrfachbeobachtungen und Mikrobeobachtungen fragmental vermittelt.<sup>324</sup>

Die für eine Messprozedur ausgebildeten Assessoren merken unter Umständen nicht, dass sie laienhafte Autostereotypen von Beobachtungsdimensionen aufnehmen, mit denen sie die Doktrin erhalten, selbst Erfolg zu verbuchen. Noch einmal: Konformität

---

<sup>323</sup> Vgl. Ministerium für Bildung und Frauen, Loseblattsammlung, 2005.

<sup>324</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 8ff.

wird produziert, Individualität und Innovation werden verhindert. Der Assessor der PA ist als Beobachter ein 'Sorgenbringer'.

#### 5.1.4.5 Auswertung/ Datenintegration

Die Bewertungen sind mit Anteilnahmen, Anstrengungen und Bemühungen mehrerer Assessoren verbunden. Die Assessoren beobachten abwechselnd die Schüler in jeweils anderen Aufträgen/ Testaufgaben über alle Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien. Das Prinzip, Beobachtung und Bewertung mehreren Assessoren zu überlassen, löst nicht das Problem der Invisibilisierung. Die Angelegenheit wird lediglich auf mehrere Schultern verteilt. Die Wirkungsweise einer Bewertung durch mehrere Assessoren hängt unter anderem von der Zufriedenheit der Schüler mit dem Bewertungssystem und den Bewertungsquellen ab. Optimal ist der Ablauf einer Bewertung, sobald die Ergebnisse aus der Selbstbewertung<sup>325</sup> des Schülers und der Fremdbewertung durch unterschiedliche Bewertungsquellen gewonnen werden.<sup>326</sup> Jedoch können die Schüler in der PA auf die ihnen zugewiesenen Ergebnisse keinen Einfluss nehmen. Insofern ist aus der Sicht des Schülers – der sich möglichenfalls im Vergleich mit Klassenkameraden als 'Verlierer' fühlt – das Feedback-Gespräch alles andere als fair und sozial valide. Der Schüler kann die über ihn getroffene Bewertung nicht mehr ändern. Der Schüler muss die Chance haben, die Bewertung zu korrigieren, richtig zu stellen. Die PA mutet eher nach dem Modell einer Materialprüfung an. In der Auswertung in Form einer Assessorenkonferenz wird eine Objektivität durch die Konfrontation der einzelnen subjektiven Standpunkte der Assessoren zu erreichen versucht. Die Assessoren diskutieren, bis die einzelnen Aussagen über die Schüler – nicht mit (!) den Schülern – in ein 'Verhältnis oder eine Rangfolge'<sup>327</sup> gebracht und in einem zwischen Assessoren stattfindenden 'Konsens festgelegt'<sup>328</sup> werden. Die PA versucht

---

<sup>325</sup> Viele und wenige Empiriker mögen erstaunt konstatieren: Soziale Beurteilungen und Selbstbewertungen korrelierten wenig – was in Bezugnahme zu Husserl gerade zu erwarten wäre, da er mit seiner Darstellung des Bewusstseins- oder *Erlebnisstromes* die zirkuläre Geschlossenheit des Bewusstseins konkretisiert hat. „Dem institutionellen Beurteilungssystem entspricht nicht isomorph eine entsprechende Verteilung generalisierter individueller Selbstbewertung.“ FEND, 1984, S. 256.

<sup>326</sup> Vgl. HAARMANN, 2006, S. 66.

<sup>327</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 19.

<sup>328</sup> Vgl. a. a. O., S. 31.

damit, ein genaues 'Stärkenprofil' der Schüler zu ermitteln. Die PA verdeckt rhetorisch den Blick auf den Begriff 'Defizit' – gleichzeitig gehen die Assessment-Pragmatiker von Defiziten bei den Schülern aus – durch alleiniges Betonen des Stärkenprofils, wobei dennoch Schwächen mitgedacht und vom Schüler als solches herausgelesen werden können. Die Schüler vergleichen ihre Assessment-Berichte untereinander, will heißen: Wie die Schüler ihre Ergebnisse verstehen und damit 'umgehen', ist im Assessment-Konzept nicht berücksichtigt.

Es kann gesagt werden, die Ergebnisse einer Assessorenkonferenz, basierend auf eine durch Diskussionen herbeigeführte und auf stereotypen basierende Übereinstimmung, divergieren in erheblichem Maße mit einer verstehenden Analyse (siehe Abschnitt 6.1: Pädagogisches Verstehen statt Messen). Die herbeigeführte Übereinstimmung muss auf der vorher gewonnenen Datenbasis beruhen, die nichtsdestoweniger Erklärungen beschreiben und sortieren, jedoch ihrerseits nicht bereits die Erklärungen sind (siehe Abschnitt 5.1.3: Das Referenzproblem).

## 5.2 Kritik der theoretischen Ansätze/ Quellen

Auf Anfrage beim Bildungsministerium wurde mündlich bestätigt.<sup>329</sup>

Es liegen keine rationalen Gründe für die Auswahl und Durchführung dieses Assessments vor. Durch politische Vorgabe der Ministerien wird die Maßnahme durchgeführt. Um festzustellen, was die Assessment-Potenzialanalyse misst, ist es erforderlich, dass das Assessment-Konzept eine wissenschaftstheoretische Grundlegung des Verfahrens ausbreitet. Ob diese Grundlegung formuliert ist, wird in dieser Arbeit überprüft.

Die theoretischen Ansätze/ Quellen der PA müssen differenziert betrachtet werden,<sup>330</sup> als da sind:

- Humanistische Psychologie
- Konstruktivistische Lerntheorien

Mit einem Abstellen auf die humanistische Psychologie und auf konstruktivistische Theorien werden ausgedehnte Bereiche angesprochen, die sich unterscheiden. Die

---

<sup>329</sup> Leitung der Assessment-Potenzialanalyse im Bildungsministerium, 2008.

<sup>330</sup> Die Quellennachweise und das Quellenverzeichnis des Assessment-Konzepts sind unvollständig und teilweise falsch.

jeweiligen Belegstellen im Assessment-Konzept werden zitiert. Wieweit die im Assessment-Konzept aufgeführten Autoren repräsentiert werden, ist darzustellen:

### **Rekurs auf Cordula ARTELT:**

Die Assessment-Konstrukteure des Herforder Modells vermuten Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler als durch die PA erzielte Effekte.<sup>331</sup> In der Auseinandersetzung mit dem Terminus Selbstwirksamkeit verweist das Konzept auf ARTELT.

„Selbstwirksamkeitserwartungen haben lt. Bandura motivationalen Charakter (vergl. Artelt 2000). Auch in diesem Zusammenhang sind Wirkungen des potenzialanalytischen Verfahrens aufseiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu vermuten.“<sup>332</sup>

Wie sicher eine Vermutung ist, spricht für sich selbst. Inwieweit diese Vermutung von den Ministerien überprüft wird, bleibt abzuwarten.

ARTELT – sich auf BANDURA beziehend – beschreibt Selbstwirksamkeit als eine Wahrnehmung der eigenen

„[...] Erwartung, lern- und leistungsbezogene Anstrengungen realisieren zu können, das heißt eine Art Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang zu setzen und zu Ende führen zu können [...]“<sup>333</sup>.

Das führt zu einer positiven oder negativen Beurteilung der eigenen *Handlungskompetenz* und zu einer Einflussnahme auf das Selbstwertgefühl – so ARTELT. Darüber hinaus nimmt ARTELT Bezug auf die Argumentation der *self-efficacy beliefs* von BANDURA, der – die Chance eines positiven Einflusses auf individuelles Handeln und Leisten als von den Eigenschaften wie Intelligenz, Ängstlichkeit oder Motivation unabhängig betrachtet. Sich auf weitere Forschungsergebnisse berufend, zeichnet

---

<sup>331</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 13.

<sup>332</sup> A. a. O., S. 13.

<sup>333</sup> ARTELT, 2000, S. 138f.

ARTELT die Annahme auf, positiv verändernde Selbstwirksamkeitserwartungen wirken sich sowohl auf die Performanz als auch auf die *Kompetenz* des Individuums aus, positive Selbstwirksamkeitserwartungen seien unabdingbar, um Handlungsergebniserwartungen zum Erfolg zu führen. Der Glaube an einen Erfolg trägt zum Erfolg bei.<sup>334</sup> Mit der Frage, ob 'gute' Leistungen zu einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung führen, oder ob eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung zur 'guten' Leistung beiträgt, hebt ARTELT BANDURA hervor, der die Selbstwirksamkeitserwartung als Ursache optiert. Auf dieser von BANDURA beschriebenen Grundlage kann jede Person Strategien aktivieren und entwickeln, die zu entsprechend 'guten' Leistungen führen. Der Erfolg sei wiederum für eine Modifikation der Selbstwirksamkeitserwartung verantwortlich.

ARTELT arbeitet im Rahmen der Lernstrategieforschung Methoden – unter anderem Leistungsmotivationstest<sup>335</sup> und Selbstwirksamkeitsskalen<sup>336</sup> – Determinanten und Effekte heraus. Eine Konnektivität zu dieser Lernstrategieforschung wird vom Assessment-Konzept beansprucht: Im Konzept der PA wird ein 'Selbstverwirklichungsstreben' als eine Grundannahme benannt.<sup>337</sup> Allein mit einem Verweisen auf Selbstverwirklichungsstreben, auf Selbstwirksamkeit und auf Selbstwirksamkeitserwartung nimmt das Assessment-Konzept Bezug zu ARTELT. Hingegen ist der Messvorgang von 'Selbstverwirklichungsstreben' und 'Selbstwirksamkeit' oder 'Selbstwirksamkeitserwartung' in der PA nicht valide. Die Assessoren schließen beispielsweise auf Selbstsicherheit, zufolge wiederum auf Selbstwirksamkeitserwartung verwiesen wird.

Ein Beispiel aus einem Assessmentbericht:

- „[...] vertritt Hansi selbstsicher seine Meinung [...].“<sup>338</sup> Diese Zuschreibung aus einem Assessmentbericht ist nicht aussagekräftig, weil diese Bewertung fälschlich unter den Dimensionen 'Teamfähigkeit' (TF), 'Kommunikationsfähigkeit' (KG) und

---

<sup>334</sup> Vgl. ARTELT, 2000, S. 139.

<sup>335</sup> Getestet werden a) Leistungs- und Erfolgsstreben; b) positive Erfolgsbesorgtheit; c) negative Erfolgsbesorgtheit, Kombinationsskala aus b und c; Skala zur sozialen Erwünschtheit.

<sup>336</sup> Getestet werden Wirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich schulischer Leistungsanforderungen. Die Schüler bewerten, ob sie für sie persönlich zutreffen oder nicht. Das wird in der Potenzialanalyse nicht durchgeführt.

<sup>337</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 12.

<sup>338</sup> A. a. O., S. 40.

‘Kontaktfähigkeit’ (KT) verortet wird. In diesen Dimensionen ist jedoch das Kriterium ‘selbtsicher’ nicht zu finden. Hingegen in der Dimension ‘Präsentationsfähigkeit’ (PR) findet sich:

‘tritt in Präsentationssituationen selbstsicher auf’ (PR11). Das Wort ‘selbtsicher’ ist jedoch nicht operationalisiert; das führt zu einem undifferenzierten Wortfeld: Das Item *selbtsicher* lässt sich mindestens auf zwei Arten konnotieren. Zum einen als eine Art selbstsicher Außendarstellung, zum anderen die Überzeugung einer Person, Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen.

- Bezieht man sich auf die ‘selbtsichere Außendarstellung’, kann dies mit Mimik und Gestik, Art und Weise der Artikulation, Sprechtempo, Blickkontakt, Stimmlage, sprachliches Geschick et cetera das Gegenüber gesamt beeindrucken und in einer Situation über Erfolg und Misserfolg entscheiden. Das sind lediglich äußere Merkmale. Nichtsdestoweniger kann jeder Modus eines Auftretens Bestandteile eines *Anforderungsprofils*, eines bestimmten Berufes sein, allerdings werden Anforderungen in der PA nicht abgefragt.
- In Überzeugung einer Selbstwirksamkeitserwartung ließe sich ebenfalls *Selbtsicherheit* assoziieren. Doch hierauf kann in der PA nicht geschlossen werden, da eine Aussage wie „[...] vertritt Hansi selbstsicher seine Meinung [...]“ nicht valide ist. Das zeigt: Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeitserwartung werden in diesem Fall nicht gemessen – trotz der Bezugnahme des Assessment-Konzepts auf ARTELT.

### **Rekurs auf Albert BANDURA:**

„Die Erwartung, Lern- und leistungsbezogene Anstrengungen realisieren zu können, das heißt, eine Art Vertrauen in die eigene Kompetenz, auch schwierige Handlungen in Gang setzen zu können, wird in der Literatur seit Bandura<sup>[339]</sup> (1989) als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet. Die wahrgenommene Selbstwirksamkeit kann als positive oder negative Auffassung der eigenen Handlungskompetenz gesehen werden.“<sup>340</sup>

---

<sup>339</sup> Vgl. BANDURA, 1989, S. 729ff.

<sup>340</sup> ENGELKING, 1999, S. 13.

Im Assessment-Konzept ist keine Quellenangabe angegeben. Die Rückgriffe auf BANDURA werden über 'zweite Hand', über ARTELT hergestellt.

Von den Assessment-Konstrukteuren kann überprüft werden, inwiefern BANDURA das Anwenden von Fähigkeiten in Situationen und das Rückschließen auf Fähigkeiten unterscheidet. BANDURA betont, das Besitzen von Wissen und Fähigkeiten von etwas sei deutlich anderes, als beides in unterschiedlichen Situationen erfolgreich anzuwenden, die oft mehrdeutige, unvorhersagbare und stresserzeugende Elemente enthalten:

„Competence is not a fixed property that one does or does not have in one`s behavioural repertoire. [...] There is a marked difference between possessing knowledge and skills and being able to use them well under diverse circumstances, many of which contain ambiguous, unpredictable, and stressful elements. [...] People often fail to perform optimally even though they know full well what to do and possess the requisite skills. This is because self-referent thought mediates the translation of knowledge and abilities into skill performance.“<sup>341</sup>

#### **Rekurs auf Klaus HOLZKAMP:**

„Ein besonderes Kennzeichen [des Verfahrens] ist die Orientierung am Konzept des expansiven und partizipativen Lernens (vergl. HOLZKAMP '93). Von zentraler Bedeutung ist es für expansiv begründete Lernhaltungen, dass die Kompetenzen für die Realisierung von gesellschaftlicher Handlungsmöglichkeit im subjektiven *Erleben* und Lernen erworben werden.“<sup>342</sup>

„Das [...] Verfahren [...] verschafft Lernerfahrung mit Spaß und Engagement, folgen den Erkenntnissen des expansiven Lernens [...].“<sup>343</sup>

„Insbesondere das Konzept des expansiven und partizipativen Lernens (HOLZKAMP '93) weist nach, dass motivationale Zustände im Lernprozess massive Auswirkung auf die Dauer und Häufigkeit von Lernaktivitäten, auf die

---

<sup>341</sup> BANDURA, 1990, S. 315.

<sup>342</sup> ENGELKING, 1999, S.6.

<sup>343</sup> A. a. O., S.8.

Qualität der ausgeführten Lernaktivitäten und den Funktionsstand des Lernenden haben.“<sup>344</sup>

In einer Umfassung des obigen Bezugsverweises des Assessment-Konzeptes repräsentieren die Bezeichnungen:

- *Expansives* Lernens
- *Partizipatives* Lernen

den kleinsten gemeinsamen Nenner.

Die Ausdrücke *expansives* und *partizipatives* Lernen finden sich in dem von HOLZKAMP beschriebenen Ansatz einer Theorieentwicklung mit Bezug auf ´typische Lernproblematiken`.<sup>345</sup> HOLZKAMP differenziert Lernhandlungen und Bezugshandlungen innerhalb einer Lernproblematik. Durch eine Dezentrierung, durch einen Standpunktwechsel wird die Handlungsproblematik in eine Lernproblematik überführt, um Lernprobleme zu lösen. In diesem Kontext der Problembewältigung können ´Schwächen` neu konnotiert werden als Hinweis, eigene Schwierigkeiten zu erfassen – nicht als Hindernis zur Zielerreichung. Es geht HOLZKAMP weniger um intendiertes Lernen, vielmehr um eine bestimmte Haltung der Distanzierung, Dezentrierung, Aspektierung. Diese Haltung verringert die Anzahl bisheriger erfolgloser Problemlösungsversuche. Einer Orientierung wird Raum gegeben, in dem Hinweise nach Lernbarem gefunden werden können.<sup>346</sup>

Mit Bezeichnungen wie Lebensinteressen, Lerninteressen und Lernmotivation begründet HOLZKAMP, inwieweit mit einer lernenden Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge eine lernende Erweiterung einer Lebensqualität oder das Lernen einer Abwendung von dessen Beeinträchtigung erreicht wird. Das bezeichnet HOLZKAMP mit *expansiven* oder *defensiven* Lernhandlungen:

„Dies verweist [...] auf die benannte prinzipielle Alternative der Interessenfundiertheit von Handlungsbegründungen, dass ich angesichts einer gegebenen Lernproblematik auch dann Gründe für die Realisierung von Lernhandlungen haben kann, wenn eine *Erhöhung* der Weltverfügung/ Lebensqualität dabei nicht antizipiert werden kann, aber mit der Unterlassung oder Verweigerung des Lernens für mich eine *Beeinträchtigung* meiner Weltverfügung/

---

<sup>344</sup> A. a. O., S.10.

<sup>345</sup> Vgl. HOLZKAMP, 1993, S.177ff.

<sup>346</sup> Vgl. a. a. O., S. 184f.

Lebensqualität droht. So sehe ich mich begründetermaßen *gezwungen* zu lernen, obwohl die Möglichkeit der *motivationalen* Begründung der Lernhandlung (mit der Alternative des Nichtlernens) für mich nicht besteht. Damit bin ich gleichzeitig von Perspektiven der gemeinsamen Verfügung über die Lebensverhältnisse abgeschnitten und auf mich selbst – meine unmittelbare Bedrohtheit und Bedürftigkeit – zurückgeworfen. In diesem Fall sind meine Lerngründe also nicht expansiver, sondern [...] *defensiver* Natur.“<sup>347</sup>

HOLZKAMP merkt an, expansiv begründete Lernhandlungen stellen gerade nicht ein Inbeziehungsetzen des Lernens mit einem schlichten individuellen 'Spaß an der Sache' dar, sondern ein Überwinden der defensiv begründeten Lernhandlung. Ein 'Unterschieben' entsprechender Motivationen, sei es in Form intrinsischer oder extrinsischer Motivationen oder einer Einteilung in andere Motivationsarten verfehlt die Belegstelle der 'Lernmotivation', da von unbestimmbar vielen expansiven und defensiven Handlungsgründen und entsprechend vielen Lernproblematiken auszugehen ist. Auch, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden ein asymmetrisches Verhältnis besteht, ist nach HOLZKAMP expansives Lernen aufgrund des partizipativen Lernens möglich.

Auf das Modell-Lernen von BANDURA aufbauend, nimmt HOLZKAMP Bezug auf das *Apprenticeship*-Lernen von LAVE & WENGER und unterscheidet das Lehrlernverhältnis des Lehrers und Schülers, vom partizipativen Lernverhältnis. Wird vom Modell-Lernen gesprochen, so will der Lehrer etwas vom Schüler, wird sich auf das *Apprenticeship*-Lernen bezogen, so will der Schüler etwas vom Lehrer. Fordert der Lehrer im Unterricht funktionsgemäß etwas vom Schüler, werden Lerninteressen des Schülers nicht gefragt, worauf sich das defensive Lernen begründet. Im partizipativen Lernverhältnis fordert der 'Novize' etwas vom 'Meister'. Der 'Meister' soll dem 'Novizen' Können und Wissen vermitteln und preisgeben, sodass der 'Novize' selbst 'Meister' werden, also vorstellbar dessen Stelle einnehmen kann, wodurch die Lebensinteressen der Lernenden unmittelbar involviert sind und expansiv begründetes Lernen strukturell gegeben ist.<sup>348</sup> Dieses Konzept des *partizipativen Lernens* ließe sich in den Unterricht integrieren, insofern der Lehrer partiell und vorübergehend nicht die unterrichtende und bewertende Rolle einnimmt, vielmehr bestimmten Passionen und Qualifikationen nachkommt, wie zum Beispiel ein Musiklehrer sein 'Lieblingsstück'

---

<sup>347</sup> A. a. O., S. 190f.

<sup>348</sup> Vgl. a. a. O., S. 502f.

spielt oder der Deutschlehrer den Schülern seine philosophischen Einblicke in und seine Faszination an Texten vermittelt. Im Zuge dieses Rollenwechsels – vom institutionalisierten Lehrer hin zum Meister – haben die Schüler die Möglichkeit, das vom Lehrer dargebotene mittels freier Entscheidung anzunehmen oder abzulehnen. Die Schüler haben Gelegenheit nachzuvollziehen, was unter anderem Musik oder Deutsch und Philosophie bedeuten kann; sie werden nicht mit dem vorgeschriebenen Lehrplan konfrontiert. Die Schüler können beobachten, was den Musiklehrer an der Musik, was den Deutschlehrer an der Sprache anderer interessiert.

Diese Art Beteiligung der Schüler ist in der PA nicht vorgesehen. Die Intensität des Kontaktes zwischen Assessor und Schüler ist – einem Assessment-Verfahren gemäß – in der PA nicht gegeben, weil Kontakte zwischen Beobachter und Teilnehmer in Assessments gemeinhin als kontraproduktiv gesehen werden, womit die Verschiedenheit des Messverfahrens zu einer Lerntaxonomie sichtbar wird.

#### **Rekurs auf Arnold KITZMANN:**

„KITZMANN (1990) verweist auf die Bedeutung [...] der sozialen Validität innerhalb des Assessment Centers. Er versteht soziale Validität als '[...] eine Sammelbezeichnung für die Tatsache, durch die die eignungsdiagnostische Situation zu einer akzeptablen, sozialen Situation gemacht wird', also alle Beteiligten in einem angenehmen Umfeld zusammentreffen. Kriterien, die zur Wahrung der sozialen Validität eingehalten werden sollten, sind Kommunikation, Partizipation und Transparenz, das Vertrautmachen und die Partizipation aller Beteiligten mit und an der Assessmentmethode und die Schaffung einer klar erkennbaren und verständlichen Situation innerhalb des Verfahrens für die KandidatInnen.“<sup>349</sup>

KITZMANN bezieht sich auf SCHULER und STEHLE, indem er deren postulierte Gütekriterium *Soziale Validität* anführt.

Nach KITZMANN wird Soziale Validität erreicht durch:<sup>350</sup>

- a) den Einsatz organisationsinterner Beurteiler, die die Aspekte des Sozialklimas berücksichtigen;

---

<sup>349</sup> ENGELKING, 1999, S. 21.

<sup>350</sup> Vgl. KITZMANN, 1990, S. 38f.

- b) das Einbinden der Teilnehmer bei der Entwicklung und bei der Durchführung sowie durch Besprechung der Ergebnisse mithin der Offenlegung der Bewertungskriterien;
- c) das Informieren der Teilnehmer über Inhalte des Anforderungsprofils

In Anbetracht dieser eingeführten Gütekriterien ist festzustellen:

Die PA nutzt keine a) organisationsinternen Beurteiler (Berufsfachpersonal), da zum einen in der PA nicht vorgesehen ist, *Fachkompetenzen* zu messen und damit verbunden zum anderen nicht mit einem c) Anforderungsprofil, sondern mit abstrakten Beobachtungsdimensionen gearbeitet wird. Die PA ermöglicht keine b) dialogische Integration der Schüler in die Entwicklung des Verfahrens.

#### **Rekurs auf David R. KRATHWOHL:**

Im Assessment-Konzept liegt keine quellengetreue Wiedergabe der Struktur der Taxonomie von KRATHWOHL et al. vor. Anhand einer Abbildung im Assessment-Konzept ist anzunehmen, es werde sich auf die 'Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich' bezogen.

„Krathwohl et al. (1975) gehen davon aus, dass - obwohl die Schule eine umfassende Ausbildung von 'Kopf, Herz und Hand' verspricht - systematische Bemühungen um das Registrieren von Fortschritten im Bereich des Erwerbs von Haltungen oder Einstellungen selten zu finden sind. Im Zusammenhang mit der Überprüfung von Curricula stellt sich immer wieder heraus, dass ursprünglich geplante Ziele im affektiven Bereich schnell außer Sicht kommen und Fortschritte nur im kognitiven Bereich bewertet werden.“<sup>351</sup>

„Hier kann 'Assessment als potenzialanalytisches Verfahren' wichtige Aufschlüsse für eine etwaige Untersuchung von affektiven Lehrzielen geben.“<sup>352</sup>

Im Assessment-Konzept wird eine 'Taxonomie der Lehrziele'<sup>353</sup> postuliert, hingegen beschreiben KRATHWOHL et al. eine 'Taxonomie der Lernziele'.

---

<sup>351</sup> ENGELKING, 1999, S. 6.

<sup>352</sup> A. a. O., S. 7.

<sup>353</sup> Vgl. a. a. O., S. 7.

Es muss kritisch auf den 'Spagat' des Assessment-Konzepts aufmerksam gemacht werden: In Form eines drei(vormit)tägigen *Messverfahrens* stützt sich das Konzept auf die Reichweite der Strukturen von *Lernzielen* im affektiven Bereich (Taxonomie-Kontinuum) und den Relationen zu herkömmlichen affektiven Bereichen wie beispielsweise: Anpassung, Einstellungen, Interesse, Werte, Wertschätzungen. Die diesen Ausdrücken immanenten Bedeutungszuschreibungen werden in der PA jedoch nicht gemeinsam mit den Schülern im Dialog erarbeitet. KRATHWOHL et al. weisen darauf hin,

„[...] dass es mit einem großen Aufwand an Energie, Zeit und Mühe verbunden ist, wenn man den komplexeren Lernzielen im kognitiven oder im affektiven Bereich näher kommen will. Es reicht nicht aus, nur den Wunsch zu haben, sie zu erreichen oder ihnen nur einige Unterrichtsstunden zu widmen.“<sup>354</sup>

Darüber hinaus merken KRATHWOHL et al. an, die Taxonomie sei als pädagogisches Werkzeug zu benutzen, sofern Operationalisierungen und detaillierte Formulierungen von Lernzielen stattfinden. Zum einen sind Lernziele im Assessment-Konzept weder detailliert formuliert noch operationalisiert; zum anderen wird eine Problematik mit dem Anspruch erzeugt, ein Assessment-Messverfahren (PA) und gleichzeitig ein Lehrprogramm darstellen zu wollen.

### **Rekurs auf Wolfgang KRONE:**

„Zusammenfassend formuliert Krone (1988): Die humanistische Psychologie betont das Interesse am Humanum, d. h.: Wahrnehmen und Anerkennen der menschlichen Eigenschaften, (und) Erforschung und Fördern der Möglichkeiten, durch die die dem Menschen eigenen Fähigkeiten voll zur Entfaltung gelangen. Die humanistische Grundhaltung, d. h. die Annahme, dass jeder Mensch Fähigkeiten und Stärken besitzt, die unterschiedlich zum Ausdruck kommen können und gefördert werden müssen, ist bei der Umsetzung von Assessmentverfahren überaus wichtig.“<sup>355</sup>

---

<sup>354</sup> KRATHWOHL, 1975, S. 74.

<sup>355</sup> ENGELKING, 1999, S. 12.

„Das Konzept des Verfahrens [...] hat einen Ausgangspunkt in den Grundsätzen der humanistischen Psychologie.“<sup>356</sup>

„Die humanistische Psychologie befasst sich mit der Entwicklung des menschlichen Potenzials und nicht nur mit dessen angemessenem Funktionieren. Die humanistische Psychologie tritt für das Werden des Menschen ein, für die Ganzheit und Einmaligkeit des Individuums, die Verbesserung der menschlichen Situation und ein besseres Verstehen des einzelnen.“<sup>357</sup>

Diese auf der Bedürfnistheorie von MASLOW basierende Perspektive des *Humanum* geht von bestimmten *Potenzialen* des Menschen aus, die unter bestimmten Bedingungen festgestellt werden können. Als einer der Begründer der humanistischen Psychologie propagiert MASLOW, der Mensch sei als eine Einheit und Ganzheitlichkeit zu verstehen; er ist somit nicht Fähigkeiten zu zerlegen. Doch: Genau das wird in der PA postuliert und praktiziert.

Weiterhin werden aus der Perspektive der humanistischen Psychologie emphatische Werteorientierungen beschrieben, wie zum Beispiel: Das 'Gute' sei im Menschen 'verschüttet', das es zu finden gilt. Auf dieser Weltanschauung formuliert MASLOW eine Hierarchie aus fünf Bedürfnisklassen, die er allen Menschen oktroyiert. Die Abgrenzungen sind inhaltlich aufgeladen, jedoch nicht trennscharf. Wenn man NEUBERGER trauen darf, stellt sich das Zuschreiben von Bedürfnissen als problematisch heraus.<sup>358</sup>

### **Rekurs auf Christiane NICOLAI:**

„Bezüglich weiterer Validitätsarten kommt NICOLAI (1990) zu dem Schluss: 'Vielfältige Untersuchungen haben gezeigt, dass Assessment Center hinsichtlich der Inhaltsvalidität gute Ergebnisse bringen, d. h. die enthaltenen

---

<sup>356</sup> A. a. O., S. 12.

<sup>357</sup> A. a. O., S. 12. Das im Konzept aufgeführte Zitat ist ohne Quellenangabe.

<sup>358</sup> Vgl. NEUBERGER, 1985, S. 137.

Aufgabenstellungen spiegeln die zu untersuchenden Beobachtungsdimensionen tatsächlich wider<sup>359</sup>.

Dem stehen andere Forschungsergebnisse kritisch entgegen (siehe Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment).<sup>360</sup>

Allein eine Bezugnahme auf die Behauptung von NICOLAI reicht nicht aus, der PA eine Inhaltsvalidität zu bescheinigen.

### **Rekurs auf den Arbeitskreis Assessment-Center (Hg.). Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven:**

„Die Umsetzung der Assessment-Methode in rein stärkenorientierter Form fußt auf den Qualitätsstandards, die 1992 vom Arbeitskreis Assessment Center allgemeingültig für Assessmentverfahren in der Industrie und anderen Bereich festgelegt wurden.“<sup>361</sup>

Das Assessment-Konzept bezieht sich auf die vom Arbeitskreis Assessment-Center e.V. herausgegebenen Qualitätsstandards zur Assessment-Center-Technik. Dieser Verein besteht aus Personalexperten, die sich mit der Auswahl und Entwicklung von Führungskräften in Unternehmen und im öffentlichen Dienst befassen. Privatwirtschaftliche Unternehmen und Organisationen des öffentlichen Dienstes bündeln im `Arbeitskreis Assessment-Center – Auswahl und Entwicklung von Führungskräften` wissenschaftliches und praktisches Wissen über die Assessment-Center-Technik und den praktischen Einsatz des Verfahrens bei der Auswahl und Entwicklung von Führungskräften.<sup>362</sup>

Das Assessment-Konzept hält sich nicht an die vom Arbeitskreis Assessment Center e.V. vorgegebenen Grundsätze der Umsetzung, die da sind:

- Identifikation einer eingegrenzten Gruppe von Positionen als Zielebene;

---

<sup>359</sup> ENGELKING, 1999, S. 21.

<sup>360</sup> Vgl. KOMPA, 2004 (a), 2004 (b); LIEVENS, 2007; SCHULER, 2007, 1990, 1989, 1987, 1985, 1983; THORNTON III, 1989.

<sup>361</sup> ENGELKING, 1999, S. 13.

<sup>362</sup> Vgl. Assessment Center in der betrieblichen Praxis, Das. 1995, S. 58.

- Analyse der in dieser Gruppe derzeit und künftig relevanten Eignungssituationen;
- Erhebung der in diesen Situationen geeigneten Verhaltensbandbreiten;
- Entwicklung eines Anforderungskatalogs.<sup>363</sup>

Das Assessment-Konzept verstößt mit folgenden Punkten gegen die vorgegebene Anforderungsorientierung vom Arbeitskreis Assessment Center e.V.:

- Verzicht auf unternehmensspezifische Anforderungsmerkmale;
- Bloße Übernahme der Merkmale anderer Zielgruppen oder Unternehmungen;
- Übernahme von Merkmalskatalogen externer Berater;<sup>364</sup>
- Verzicht auf Situationsparameter zugunsten allgemeiner Listen von Fähigkeitsmerkmalen.

### **Rekurs auf die niederländische Broschüre: Die Beurteilung von Menschen im Vermittlungsprozess:**

„Das Assessment Centerverfahren ist aus der Idee entstanden, eine sichere Möglichkeit zur Auswahl von StellenbewerberInnen in ganz bestimmten Bereichen zu bieten. Die Methode ist auch in anderer Form immer wieder weiterentwickelt worden. Der Ansatz der niederländischen Arbeitsvermittlung, Assessment als Potenzialanalyse für Arbeitssuchende zu nutzen, bildet die Grundidee des Assessmentverfahrens für SchülerInnen [...].“<sup>365</sup>

„Der Einsatz des Assessmentverfahrens soll als eine Form der Berufsorientierung das Potenzial der Arbeitssuchenden anhand von praktischen Simulationen erfassen und eine zielgerichtete Vermittlung ermöglichen. Die niederländische `Arbeidsvoorziening` (deutsch: Arbeitsvermittlung) kommt zu der Erkenntnis, `dass die Arbeitssuchenden gerne an den praktischen Tests teilnehmen, dadurch motiviert und engagiert werden und dann bei ihrer beruf-

---

<sup>363</sup> Vgl. a. a. O., S. 60.

<sup>364</sup> Siehe hierzu im Vergleich: Rekurs auf die Niederländische Broschüre.

<sup>365</sup> ENGELKING, 1999, S. 11.

lichen Eingliederung (oder der Vorbereitung darauf) aktiver und interessierter sind`. Entscheidende Vorteile der Methode aus Sicht der niederländischen ArbeitsvermittlerInnen sind die Tatsachen, dass die Arbeitssuchenden nicht länger nur als zu untersuchende Objekte betrachtet werden, sondern als Objekt und Subjekt zugleich und das Verfahren eine direkte Beziehung zwischen dem Arbeitssuchenden und einer offenen Stelle oder einem offenen Stellenfeld oder einem Berufs- oder Stellenprofil herstellt. Weitere Vorteile sind in der Methode selbst zu finden, beispielsweise in ihrem Wert für bestimmte Zielgruppen und in der Auswirkung auf die Motivation der Arbeitssuchenden.<sup>366</sup>

Etwaige erforderliche methodische Abstufungen und Modellierungen zur Übertragung der obigen Inhalte der niederländischen Arbeitsvermittlung auf die Schüler-*Potenzialanalyse* sind im Assessment-Konzept nicht aufgewiesen. Inwiefern die `Erkenntnisse` der niederländischen Arbeitsvermittlung aussagekräftig sind, ist im Assessment-Konzept nicht dokumentiert. Emphatische Formulierungen ersetzen Nachweise.

#### **Rekurs auf die Shell-Studie 2000:**

„Wichtig für die Zukunfts- und Lebensplanung junger Menschen ist ein starkes Vertrauen und das Wissen um ihre eigenen Fähigkeiten und um deren `Selbstwirksamkeit` (Shell-Studie 2000).“<sup>367</sup>

„Vielfältige Aktivitäten zur qualitativen Entwicklung von Bildung und Ausbildung sind mittlerweile entwickelt. Wichtig für die Zukunfts- und Lebensplanung junger Menschen ist ein starkes Vertrauen und das Wissen um ihre eigenen Fähigkeiten und um deren `Selbstwirksamkeit` (Shell-Studie 2000).“<sup>368</sup>

Auf die Shell-Studie<sup>369</sup> wird im Assessment-Konzept allein mit obigen Pathosformeln Bezug genommen.

---

<sup>366</sup> A. a. O., S. 11.

<sup>367</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>368</sup> A. a. O., S. 4.

<sup>369</sup> Im Assessment-Konzept findet sich keine vollständige Quellenangabe. Es ist davon auszugehen, die Shell-Jugendstudie sei gemeint.

### 5.3 Empirische Restriktionen

Testaufgaben und Rollenspiele der PA sollen einerseits annäherungsweise den zukünftigen Ausbildungsalltag der Schüler simulieren, andererseits übergehen die künstlich in den Testaufgaben hergestellten sozialen Kompositionen den sozialen Kontext, da die Aufträge/ Testaufgaben der Realsituation von Arbeitskräften oder Auszubildenden nicht Rechnung tragen. Darüber hinaus postulieren die Assessment-Konstrukteure eine technische Rationalität. Das Beteuern einer Einhaltung der Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität unterstreicht dies zusätzlich. Das erzeugt etwaig bei Laien eine Anhängerschaft.

Als Kontrapunkt kann gesagt werden: Je mehr versucht wird, den zukünftigen Ausbildungsalltag der Schüler zu simulieren, desto weniger lassen sich die Gütekriterien kontrollieren. Idealerweise hat man – den Gütekriterien entsprechend – zuverlässige Messmethoden, doch diese lassen sich nicht für alltägliche Situationen anwenden, die gerade in Assessments simuliert werden sollen. Nur in einem Laborexperiment können unter den Restriktionen der Objektivität, Reliabilität und Validität gemessen werden.

Im Folgenden wird untersucht, inwieweit der Messvorgang der PA auf empirischer Grundlage gelten kann. Ohne Objektivität kann die PA keine Reliabilität gewährleisten, ebenso wenig kann das Verfahren einen hohen Validitäts-Wert erreichen, wenn nicht eine hohe Reliabilität erzielt wurde. Objektivität, Reliabilität und Validität bauen aufeinander auf. Diese Vorgabe gilt auch für diese Arbeit. Lediglich aus Gründen der Darstellung – wie es zur Untersuchung von Assessments üblich ist – werden Objektivität, Reliabilität und Validität in entgegengesetzter Reihenfolge aufgeführt. Korrekturerfordernisse im Assessment werden aufgewiesen – sofern in Zukunft keine *Potenziale* und keine abstrakten *Kompetenzen*, sondern beobachtete anforderungsspezifische Tätigkeiten (siehe Abschnitt 3.2.6: Forschungsstand Assessment) zu messen beabsichtigt wird.

#### 5.3.1 Untersuchung der Ziele

Wie einleitend konstatiert, ist das primäre Ziel der PA das Messen von *Potenzialen*. Es kann hier nicht auf die gesamte 'Zwecke-Vielschichtigkeit' des Untersuchungsgegenstandes, auf die fünfunddreißig in der PA beschriebenen Zwecke eingegangen werden. Es stellt sich die Frage, warum die Verfolgung der Zwecke aus der Zuständigkeit des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule ausgelagert und unter dem Deckmantel von *Potenzialmessverfahren* zu latenten Funktionen degradiert werden.

### 5.3.2 Untersuchung der Methoden

Die Messmethoden der PA werden kritisch betrachtet, da aus dem Alltagsverständnis, aus der Sicht der Schüler und der berufs- und personalpraktischer Amtsinhaber nach Augenschein die PA schnell als zweckmäßig und aussagekräftig bestimmt werden könnte. Mit der Beteuerung, das Verfahren würde 'sehr positiv aufgenommen'<sup>370</sup>, lassen sich manche leicht davon überzeugen: Schüler-*Potenziale* ließen sich messen.<sup>371</sup>

In Anlehnung die Richtlinien der Assessmentforschung wird das Mess-Verfahren systematisch aufgeschlüsselt.

- a) Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien
- b) Verhalten/ Messsubstanz
- c) Aufträge/ Testaufgaben
- d) Beobachter/ Bewerter
- e) Auswertung/ Datenintegration

#### 5.3.2.1 Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien

Die Assessment-Konstrukteure der PA legen betont Wert, die Validitätskriterien einzuhalten:

„Validität: Der Einsatz von Assessmentverfahren in der Praxis ist nur sinnvoll, wenn die Gültigkeit hoch ist, sonst bleibt der zeitliche und finanzielle Aufwand fraglich.“<sup>372</sup>

Mit dem Begriff der Validität wird die Frage eröffnet, ob der Assessor das misst, was zu messen beabsichtigt wird. Oder: Die Validität ist eine Aussage über einen empirischen Zusammenhang. Der Zustand einer Validität als solches ist nicht gegeben.

Zum einen wird versucht, dem Gütekriterium der Vorhersagegültigkeit zu entsprechen: **Prognostische Validität** wird in der PA angestrebt. Die Ergebnisse der PA müssen

---

<sup>370</sup> Vgl. ENGELKING; 1999, S. 6.

<sup>371</sup> Zusatz: Wiederholendes Beteuern mutet wenig glaubwürdig an.

<sup>372</sup> A. a. O., S. 20.

also einen empirisch nachweisbaren Nexus zum späteren Berufserfolg<sup>373</sup> aufweisen. Zum anderen haben die Aufträge/ Testaufgaben die (zukünftige) Realität zu repräsentieren, in der sich der Schüler später zu bewähren hat. Kann von einem hohen Ausmaß der Repräsentativität ausgegangen werden, sind die Aufträge/ Testaufgaben **inhaltswalide**. Die Messinstrumente der PA haben das zu erfassen, was gemessen werden soll, um als **konstruktvalide** zu gelten.

### **Prognostische Validität:**

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen prognostischen Validität sind in der PA nicht gegeben.

Die PA ist dann prognostisch valide, wenn ein Zusammenhang zwischen Messinstrument (Prädiktor) und dem Berufserfolg (Kriterium) mit einer Maßzahl sichergestellt wird. Eine unüberschaubare Menge von Drittvariablen, die wiederum bedingt sind durch innumerable Faktoren, die wiederum alle in unterschiedlichste Bezüge zueinanderstehen, sind über die Jahre hinweg hypothesenbedingt auszuschließen oder zu berücksichtigen. Das wird in der PA nicht gewährleistet. Das Assessment-Konzept berücksichtigt keine Posttests.

Schüler, die positive Rückmeldungen bekommen, schreiben sich selbst unter Umständen eine hohe *Kompetenz*, ein schemageleitetes *Kompetenzkonstrukt* zu, das ihnen vorweg fälschlicherweise als 'existent' erklärt wurde. Diese Fremdbeschreibung führt eventuell zu einer Selbstbeschreibung, die geprägt ist durch den Glauben an *Kompetenz*-Schemata als Seinswahrheiten (siehe Abschnitt 3.2.6.2: Ideologiekritische Perspektive). Ist es für den Schüler eine neue Erfahrung, sich mit Zuhilfenahme der lobenden Fremdbeschreibung daraufhin als kompetent bewerten zu können, so wird die Selbstwahrnehmung etwaig verändert. Das hat eventuell zur Folge, dass sich ein verändertes Selbstbild einstellt und zu einer veränderten Performanz führt. Die Schüler würden kompetenter, weil sie für kompetent erklärt werden. Somit wäre die PA prognostisch valide, da sich nach jeweiligen Rückmeldungen entsprechende Ver-

---

<sup>373</sup> Die Frage bleibt offen, wie beruflicher Erfolg zu definieren ist: ob man beispielsweise die Gehaltshöhe, die Arbeitszufriedenheit oder die Anzahl der unterstellten Mitarbeiter oder andere Machtfaktoren als Indikator heranzieht.

änderungen beim Schüler womöglich einstellen. Es ist denkbar, das Abschneiden der Schüler im Testverfahren führt zu einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung. Aufgrund einer positiven Selbsteinschätzung könnten sich eigene Perspektiven entwickeln; eigene Schwächen ließen sich erkennen und beseitigen.

Jedoch: In verschiedenen Analysen haben die Kandidaten ihre Ergebnisse nicht erfahren und dem ungeachtet wurde eine prognostische Validität erzielt.<sup>374</sup>

### **Inhaltsvalidität/ Kontentvalidität:**

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen Inhaltsvalidität/ Kontentvalidität sind in der PA nicht gegeben.

Die PA repräsentiert mit den Aufträgen/ Testaufgaben nicht die zukünftigen Ausbildungs- oder Berufstätigkeiten der Schüler, weil keine Anforderungsdimensionen und keine Beurteilungen von Fachexperten aus verschiedenen Berufen hinzugezogen werden, die entsprechende Anforderungen zusammenstellen. Hohe Validitäten lassen sich bei anforderungsspezifischen Analysen nachweisen, jedoch nicht bei dimensions-spezifischen Analysen<sup>375</sup> wie etwa in der PA.

Im Allgemeinen bestimmt eine ´gute` Simulation der Berufstätigkeiten durch Aufträge/ Testaufgaben die inhaltliche Validität. Der Fokus der Inhaltsvalidität zieht Bedingungen heran: Zum einen, ob in den Aufträgen/ Testaufgaben alle Situationsmerkmale bestimmter Berufstätigkeiten abgebildet sind, die jeweils zusätzliches ´Können und Wollen` für deren Bewältigung notwendig machen, zum anderen, ob die konstruierten Aufgaben in der Lage sind, die im Arbeitsalltag erfolgskritischen Verhaltensunterschiede bei den Schülern sichtbar zu machen.<sup>376</sup>

### **Konstruktvalidität:**

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen Konstruktvalidität sind in der PA nicht gegeben.

---

<sup>374</sup> Vgl. HOLZWARTH, 1995, S. 46.

<sup>375</sup> Vgl. STEHLE, 1984, S. 45ff.

<sup>376</sup> Vgl. OBERMANN, 1992, S. 248.

Diese Form der Validität beschreibt, was mit dem Test gemessen wird, inwieweit verschieden beobachtetes Verhalten nach dem Konstrukt der Kriterien verlässlich erfassbar und abgrenzbar ist.

Gegen allgemein geltende Konditionen wird in der PA verstoßen:

- **Eindeutigkeit:** Jede Beobachtung und Beschreibung eines beobachteten Verhaltens muss einer bestimmten, anforderungsspezifischen Kriterienkategorie zugeordnet werden können.
- **Ausschließlichkeit:** Die Kriterien müssen sich gegenseitig ausschließen; kein Kriterium darf zugleich ein anderes Kriterium beinhalten oder einem anderen ähneln.
- **Vollständigkeit:** Alle abgefragten Verhaltensbeobachtungen müssen durch Kategorien erfasst werden.

Die PA stellt nicht sicher, ob der Versuch des Messens abstrakter Kriterien wie zum Beispiel: der Schüler `ist phantasievoll` (KR16) mit einer bestimmten Methode, beispielsweise Testaufgabe 1, mit anderen Testaufgaben, die das gleiche Merkmal zu messen beabsichtigen, übereinstimmt (konvergente Validität). Werden mit einer dieser Testaufgaben andere Merkmale wie zum Beispiel das Kriterium: `äußert viele Ideen` (MO15) als gemessen betrachtet, ist Korrelation nicht ausgeschlossen. In der PA besteht die Unsicherheit, dass das Kriterium: `ist phantasievoll` (KR16) in einem Auftrag/ Testaufgabe votiert wird und in einer anderen Testaufgabe als Kriterium: `äußert viele Ideen` (MO15) votiert wird (diskriminanten Validität).

Diese abstrakten Kriterien werden wiederum in gegenstandslose Dimensionen aufgelöst. Durch diese Auseinanderentwicklung der Abstraktion und der Beobachtersprache werden womöglich mehr Merkmale der Realität oder feinere Abstufungen von Merkmalsvariationen postuliert: als die zugehörige Beobachtersprache zu unterscheiden vermag.<sup>377</sup> Problematisch ist, interpersonelle Bedeutungsüberschneidungen empirisch zu bestimmen. Das Ausmaß, in dem zwei Beobachter sich auf Verschiedenes beziehen, wenn sie den gleichen Ausdruck verwenden, müsste im Dialog/ Diskurs für einen kleinzelligen und kleinträumigen Kontext eruiert werden.<sup>378</sup> Darüber hinaus ließen sich aber keine Aussagen machen. In Bezug auf die Bedeutungsüberschneidungen von Termen der Beobachtersprache kann ein Assessor unter zwei ver-

---

<sup>377</sup> Vgl. BECK, 1987, S. 16f.

<sup>378</sup> Der *Methodische Konstruktivismus* bietet Methoden an.

schiedenen Begriffen oder Wörtern das Gleiche verstehen, sodass er bei der Beobachtung für den Term 'a' im Wesentlichen auf die gleichen Merkmale der untersuchten Realität achtet wie bei dem Term 'b'.

Die Dimensionen und Kriterien des Assessment-Konzepts sind nicht ausschließlich. Es ist beispielsweise nicht geklärt, wie die Assessoren folgende abstrakte Kriterien<sup>379</sup> unterscheiden. Teilweise setzen die Unterscheidungen beim Assessor die Gabe der Introspektion voraus.

- (KR) Kreativität = (KR10) Bringt eigene Ideen in die Aufgabebearbeitung.
- (KR) Kreativität = (KR4) Setzt eigene Ideen um.
- (KR) Kreativität = (KR9) Entwickelt Ideen weiter/ führt Ideen weiter aus.
- (KR) Kreativität = (KR1) Äußert Einfälle/ Gedankenblitze/ originelle Ideen
- (PB) Problemfähigkeit = (PB11) Zeigt eine originelle Vorgehensweise.
- (KR) Kreativität = (KR8) Gestaltet Aufgaben ... künstlerisch.
- (KR) Kreativität = (KR16) Ist phantasievoll.
- (TF) Teamfähigkeit = (TF16) Übernimmt im Team eine führende Position.<sup>380</sup>

Der Ausprägungsgrad der abstrakten Parameter lässt sich schwerlich angeben. Es sind keine mehrstufigen Skalen vorhanden, der Ausprägungsgrad ist weder durch Zahlen kenntlich gemacht, noch grafisch dargestellt oder verbal formuliert.

Zum Beispiel:

- i. Woran genau ist phantasievoll zu erkennen?
- ii. Wie phantasievoll ist phantasievoll nach welchem Maßstab?

Das Gleiche gilt nicht nur für 'künstlerisch' und 'originell'.

Es bleibt bei reduktiven Einschätzungen von abstrakten Bezeichnungen.

---

<sup>379</sup> Mindeststandards für den Assessmentbericht, Loseblattsammlung, 2007.

<sup>380</sup> Nicht nur hier zeigen sich Absurditäten: Jemand ist teamfähig, wenn er ein Team 'führt'. Im Umkehrschluss hieße das: Ein nicht 'führendes' Teammitglied ist nicht teamfähig.

In der PA ist nicht überprüft, ob beispielsweise 'Kontaktfähigkeit' (KT) die über alle vier Aufträge/ Testaufgaben angeblich ermittelt wird, inkrementell valide ist gegenüber Kontaktfähigkeit, die über einen Persönlichkeitsfragebogen oder ein situatives Interview erhoben wird.<sup>381</sup>

Die *inkrementelle Validität* beschreibt, in welchem Maße eine Testaufgabe (a) gegenüber einer anderen Testaufgabe (b) zusätzliche eignungsrelevante Erkenntnisse gewinnt. Zusätzliche Instrumente müssen in der PA in Prädiktorklassen pragmatisch aneinandergereiht werden. Regressanden sind zum Beispiel Arbeitsproben, biografische Fragebögen, Empfehlungsschreiben, Graphologie, Intelligenztests, Interessenstest, Interview, Kollegen- und Vorgesetztenurteil (Praktikum), Lehrerurteil, Selbstbeurteilung, Zeugnisse und einiges mehr, von denen eine Aussagekraft für größere Varianzanteile an praktisch relevanten messenden Kriterien bekannt ist oder erwartet wird.

Die Kenntnis, welche Performanz positiv und welche Performanz negativ in diversen Berufen bewertet wird, ist den Assessoren nur ungesichert und allgemein bekannt. In welchem Maße die Beobachter auf die Ausprägung der Kriterien achten und, ob und in wie weit die Assessoren vielmehr auf die stereotype erwünschte Performanz achten, ist von den Assessment-Konstrukteuren nicht berücksichtigt. Es wird in der PA nicht überprüft, ob die Assessoren – beim Zuweisen von Kriterien – auf die Kongruenz mit dem Stereotyp eines zukünftig 'erfolgreichen' Auszubildenden achten. Je nach dem, welche Beschreibung gewählt wird, lässt sich dazu ein passender Beweggrund auswählen, was einem willkürlichen Ausschnitt gleichkommt. Diese aus zeitlichen Verläufen, sozialen Zusammenhängen, situativen Konstellationen und 'personaler Ganzheit' herausgenommenen Stichproben, werden mit einem Etikett – wie zum Beispiel: Der Schüler 'ist besonders teamfähig'<sup>382</sup> – belegt, das wiederum zu einer Erklärung mutiert.

Die *Reaktivitätseffekte* – Reaktivitätseffekte sind Reaktionen auf Interaktionssituationen – werden in den Bewertungen der Assessoren nicht berücksichtigt und überprüft. Eventuell schneiden die Schüler 'gut' ab, die sich an den Assessoren und – wenn möglich, an den Kriterien – orientieren. Schüler sind teilweise bemüht, gut abzuschneiden. Sie suchen nach Hinweisen, worauf es in den Aufträgen ankommen

---

<sup>381</sup> Vgl. LIEVENS, 2007, S. 47.

<sup>382</sup> Ministerium für Bildung und Frauen in Schleswig-Holstein, Loseblattsammlung, 2005.

könnte. Die Schüler fragen sich gegebenenfalls, worauf die Assessoren besonderes Augenmerk legen könnten.

Diese Orientierung wird indes mit den Kriterien nicht abgefragt oder gemessen.

Die Schüler spielen gegebenenfalls bestimmte Rollen, den Anordnungen wird Folge geleistet: *self impression management*. Schüler bemühen sich allenfalls, dem zu entsprechen, was von ihnen verlangt wird, wiewohl sie vielleicht anders agierten, stünden sie nicht unter Beobachtung. Viele oder weniger Schüler versuchen eventuell einen guten Eindruck zu erwecken, da sie vielleicht um positive Bewertung bemüht sind.

Die Assessoren nehmen Einfluss auf die Schüler und somit auf die Ergebnisse. Verhaltenstendenzen können beabsichtigt oder unbeabsichtigt sein. Kritisch zu betrachten ist, ob unter dem Deckmantel vermeintlicher Objektivität, Reliabilität und Validität vielmehr Loyalität und Normorientierung geprüft werden. Diese Differenzierungen sind von den Assessment-Konstrukteuren nicht überprüft. Untersuchungen weisen bei Berufseinsteigern eine Ausprägung von *High Self-Monitoring* nach.<sup>383</sup> Das wirkt sich auf Bewertungen aus.

Darüber hinaus bleibt in der PA offen, ob und inwiefern die Assessoren vom Quantum zugeschriebener Kriterien auf das Gruppenklima schließen. Das Rating eines Schülers kann unterschiedlich sein: a) wenn er in einer Gruppe 'könnender und wollender' Schüler bewertet wird, oder b) wenn der Schüler Teil einer Gruppe ist, in der Mitschüler sitzen, die situativ im Vergleich zu ihm weniger können und wollen. Weiterhin haben Vorerfahrungen der Schüler Einfluss auf das Abschneiden in der PA.

„[Der] festgestellte Mangel an Konstruktvalidität sollte uns darauf hinweisen, dass wir noch weit davon entfernt sind zu verstehen, was in einem Assessment Center vor sich geht und wie die Urteile der Beobachter zustande kommen.“<sup>384</sup>

### 5.3.2.2 Verhalten/ Messsubstanz

#### Soziale Validität:

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen Sozialen Validität sind in der PA nicht gegeben.

---

<sup>383</sup> Vgl. HAARMANN, 2006, S. 10.

<sup>384</sup> SCHULER, 1989, S. 241f.

Das Bemühen, dem Assessment einen Rahmen zu geben, in dem die Teilnehmer für sich einen Sinn in den Aufgaben sehen, wird mit **Soziale Validität** betitelt.<sup>385</sup>

Je größer die Schnittmenge vom Assessor und Schüler in Bezug auf Erwartungen und Akzeptanz, desto höher ist die soziale Validität. Diese Kriterien beeinflussen positiv die Kooperationsbereitschaft und die Summe der Beweggründe der Schüler und somit den Grad der sozialen Akzeptanz oder der sozialen Validität der PA. Je transparenter die PA gestaltet wird, je informierter die Schüler über Sinn und Inhalt der ganzen Verfahrensordnung sind, desto geringer die Wahrscheinlichkeit, dass es zwischen den Assessoren und Schülern zu unterschiedlichen Bewertungen der Performanz führt.

Uneindeutigkeiten<sup>386</sup> und Missverständnisse werden jedoch während des Verfahrens nicht methodisch kontrolliert. Eine weitere Voraussetzung für soziale Akzeptanz ist die Homogenisierung der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen über Assessments und eine damit verbundene Chancengleichheit angestrebt.<sup>387</sup> Die Umsetzung dieser Voraussetzung wird im Assessment-Konzept nicht aufgewiesen.

Der PA wird – von Seiten der Assessment-Konstrukteure – eine soziale Validität durch Augenschein zugebilligt, indem auf die ´fairen`, ´angenehmen`, ´klar erkennbaren` und ´verständlichen` Bestandteile des Messverfahrens, auf die ´sorgsamem` und ´gewissenhaften` Assessoren hingewiesen wird.<sup>388</sup> Darüber hinaus behaupten die Assessment-Verantwortlichen, die PA sei sozial valide, weil die Schüler überwiegend gefallen an dem Verfahren finden.<sup>389</sup> Der Fragebogen, der diese Aussagen bei den Schülern generiert, ist allerdings nicht valide. Die Umfragen unter Zuhilfenahme des Gesamtauswertungsbogens unterliegen keiner Wissenschaftstheorie. Aufgrund dessen erübrigt es sich, die Aussagekraft des Gesamtauswertungsbogens näher zu betrachten. Hinzu kommt: Die Ministerien erteilten die Auskunft, die Gesamtauswertungsbögen werden nicht (!) ausgewertet.<sup>390</sup>

---

<sup>385</sup> Vgl. SCHULER, 1985, S. 136.

<sup>386</sup> Selbst bei ´eindeutigen` Aufgabenstellungen können diese unterschiedlich verstanden werden oder unterschiedliche Reaktionen entstehen, die wiederum Einfluss auf das Ergebnis haben.

<sup>387</sup> Vgl. DIEMAND, 1998, S. 41.

<sup>388</sup> Vgl. ENGELKING, 1999, S. 14ff.

<sup>389</sup> Vgl. DÖRING, 2005, S. 3.

<sup>390</sup> Gespräch mit der Leitung der *Potenzialanalyse* im Bildungsministerium des Landes Schleswig-Holstein, 2008.

Da den Schülern zu Beginn der PA gesagt wird, sie würden ausschließlich positiv bewertet und diese Bewertungen werden in den Berufswahlpass integriert, ist ersichtlich, warum die Schüler gefallen an den Assessmenttagen haben. Hier kann aufgeklärt werden: Eignungs-Mess-Verfahren haben prinzipiell eine höhere Akzeptanz, wenn sie eine Augenscheinvalidität aufweisen, Feedbackgespräche stattfinden und wenn das Ergebnis positiv ist.<sup>391</sup>

Unberücksichtigt bleibt: Das lobende Feedback kann wie ein Tadel wirken, indem es zum Ausdruck bringt, dass die gelobte Leistung nicht erwartet, also nicht auf konstante Personenmerkmale zugeschrieben worden ist. Und umgekehrt kann der sich selbst-bewertende Schüler, wenn er getadelt wird, im Tadel noch den Trost finden, der Assessor als Fremdbewerter hielte eine Besserung für möglich.<sup>392</sup> Dies kann zu kontra-intentionale Effekte führen, die jedoch im Assessment-Konzept ausgeblendet werden. Die PA erzeugt nicht (nachweisbar) die intendierten Effekte, aber jedenfalls irgendwelche. Bedenken sind zu äußern, sobald der Glaube der Schüler, das Assessment messe *Potenziale*, mit dem *Erleben* dieser Situation vonseiten des Schülers korreliert.

Da sozial valide Messverfahren eine erhöhte Transparenz aufweisen, sind sie gleichzeitig anfällig für validitätsmindernde sozial erwünschte Performanz; dies führt zu einem Dilemma zwischen technischer und sozialer Validität. Dieses Dilemma ist in der PA unberücksichtigt.

---

<sup>391</sup> Vgl SCHULER, 1990, S. 185ff.

<sup>392</sup> "It is shown that [...] praise and criticism may have consequences that seem nothing less than paradoxical as compared to a reinforcement standpoint, i. E. the point of view that ascribes to positive and negative verbal feedback corresponding positive and negative behavioural, emotional, and motivational effects. Empirical evidence presented shows that praise can lead to the inference that the other person evaluates the recipient's ability as low, while criticism can lead to the inference that the recipient's ability was estimated as high. It is also shown that evaluative feedback can have paradoxical effects on the recipient's self-perception of ability. Finally, some implications of the research are spelled out for the social psychology of the classroom and for the development of the self-concept." MEYER, 1992, S. 259.

### 5.3.2.3 Aufträge/ Testaufgaben

#### Reliabilität:

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen Reliabilität sind in der PA nicht gegeben.

Ohne den Anspruch zu haben, das zu messen, was gemessen werden soll, bezeichnet Reliabilität den Grad der Messgenauigkeit.

Die PA beansprucht, in den Aufträgen/ Testaufgaben zu messen:

1. *Modellbau* (Einzelaufgabe)
2. *Plakatgestaltung* (Gruppenaufgabe)
3. *Produktentwicklung* (Paaraufgabe)
4. *Tangram-Puzzle* (Paaraufgabe)

Eine interne Konsistenz der Reliabilität der zu testenden Kriterien in den Tests ist nicht aufgewiesen. Es findet keine Paralleltestung statt.

Sollten in Zukunft parallele Testverfahren installiert werden, so ist zu berücksichtigen: Erinnerungen der Schüler beeinflussen das Ergebnis, wenn sie eine Test-Aufgabe im Laufe des Verfahrens komplett oder ansatzweise zweimal lösen müssen.

### 5.3.2.4 Beobachter/ Bewerter

#### Interrater-Reliabilität:

Die Voraussetzungen zur Erreichung einer hohen Interrater-Reliabilität sind in der PA nicht gegeben.

Werden Performanzen beobachtet, müssen verschiedene Beobachter bei gleicher Beobachtungsgrundlage zur gleichen Einschätzung kommen.<sup>393</sup>

Auf der abstrakten Ebene der Beobachtungsdimensionen/ Bewertungskriterien der PA und auf der Ebene der Aufträge/ Testaufgaben müssen die Ergebnisse einzelner Assessoren miteinander verglichen werden. Die PA vergleicht die Ergebnisse einzelner Beobachter miteinander allein auf der Dimensionsebene, nicht auf der Ebene der Auf-

---

<sup>393</sup> Wahlweise zum Begriff der Interrater-Reliabilität findet sich in der Fachliteratur der Begriff der Objektivität.

träge/ Testaufgaben. Nach einer Studie fallen Interrater-Reliabilitäten niedrig aus, die sich auf abstrakte Beobachtungsdimensionen beziehen, hingegen ist der Reliabilitätskoeffizient von Gesamtbeurteilungen mit spezifischen Anforderungen höher.<sup>394</sup>

Die Schwierigkeit, die Performanz aufzuzeichnen, resultiert aus dem ununterbrochenen Ereignisfluss von Performanzen, die durch unterschiedliche Klassifizierungen unterschiedliche Bedeutungen – für unterschiedliche Assessoren – gewinnen. Bezugsvagheiten können durch neu konzeptualisierte Trainings, durch ständiges Trainieren, durch oftmaliges Zusammenarbeiten derselben Bewerter verringert, jedoch nicht beseitigt werden. Bezugsvagheiten durch Trainings und Teamarbeit der Assessoren verringern zu wollen, mutet allerdings suspekt an.

Das freie operative Feld des Assessors birgt ein Geratewohl in sich: Ein und derselbe Term kann von Assessor (a) als Bezeichnung eines internen Vorgangs des Schülers verstanden werden – nicht gemessen werden, da Sinn und *Erleben* nicht quantifizierbar sind; Assessor (b) hingegen betrachtet den selben Term als Aspekt der Performanz, wobei noch unklar bleibt, welche Kriterien es sind, die in Betracht gezogen werden; doch von Performanz kann nicht auf *Potenziale* geschlossen werden.

Der Assessor ist ein 'Messwertproduzent':

„Die Unbestimmtheit und Instabilität des Menschen als 'Messgerät' steht dem Vollzug eindeutiger, wiederholbarer und vergleichbarer Tatsachenfeststellung, die unter der Idee der Formulierung allgemeingültiger Aussagen unverzichtbar sind, im Wege. [...] Dieser Konsequenz könnte man nur entgehen, wenn eine empirisch bewährte Theorie der Beobachtung zur Verfügung stünde, mit der der gesamte situative und interne Prozess der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -wiedergabe erklärbar ist. [...] Sie müsste zudem von hoher Komplexität sein und würde daher zur Kontrolle der beobachtergebundenen Realitätserfassung die Vornahme vieler – dem eigentlich interessierenden Messvorgang vorgelagerten – Messungen am 'Messgerät Mensch' erforderlich machen. [...] Auch wenn man alle diese Hürden genommen hätte, stieße man

---

<sup>394</sup> Vgl. JONES, 1981, S. 79ff.

bei der beobachtervermittelten, sprachgebundenen Realitätsauffassung auf ein semantisches Problem [...].<sup>395</sup>

Darüber hinaus nimmt in unterschiedlichem Maße eventuell die Angst des Schülers einen Einfluss auf die Fremdbewertung oder auf die Performanz. Kontrasteffekte müssen durch eine Vorauswahl ausgeglichen sein.<sup>396</sup> Die Assessoren müssen zwischen den einzelnen Kriterien differenzieren. Das setzt anforderungsspezifische, keine abstrakten Kriterien voraus. Die Anzahl der Kriterien, die die Assessoren in der PA handhaben müssen, ist zu hoch. Die Ausprägung der Kriterien ist gering zu halten: Nicht mehr als drei bis sechs Merkmale können simultan beobachtet werden; eine höhere Anzahl überfordert den Beobachter.<sup>397</sup>

### 5.3.2.5 Auswertung/ Datenintegration

#### **Objektivität:**

Unter der Prämisse der Objektivität müssen die Messergebnisse eines Assessors unabhängig von seiner Person sein. Mit anderen Worten: Objektivität verlangt die Trennung des Beobachters von seiner Beobachtung. Man stößt hier auf logische Schwierigkeiten. Die Beobachtung eines Teilnehmers kann **unmöglich** unabhängig vom Beobachter sein, dennoch: Wenn eine Performanz von mehreren Beobachtern wahrgenommen oder die Performanz gemeinhin als gleich angesehen wird, bestehen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Wahrnehmungen der Assessoren. Da das tägliche Leben aus jeweiliger subjektiver Perspektive gewisse Erfordernisse verlangt, verwischen die Unterschiede. Auf diese Weise reduziert bezeichnet das Qualitätskriterium 'Objektivität' das Ausmaß der Beeinflussung und Verfälschung des Messergebnisses durch die Messinstrumente und dessen Anwender (Assessor als Beobachter und Bewerter), genauer: 'Objektivität' kann unter den Kautelen der Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität umgesetzt werden.

---

<sup>395</sup> BECK, 1987, S. 181.

<sup>396</sup> Vgl. KLEINMANN, 2003, S. 21ff.

<sup>397</sup> Vgl. THORNTON, 1989, S. 611.

Die Voraussetzungen zur Umsetzung einer Durchführungsobjektivität sind in der PA zum Teil gegeben; die Voraussetzungen zur Umsetzung der Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität sind nicht gegeben.<sup>398</sup>

Durchführungsobjektivität:

1. Die PA stellt sicher, dass für jeden Schüler die Messbedingungen 'annähernd' identisch sind (das heißt nicht, Schüler nehmen die Messbedingungen identisch wahr),
  - a. da die Aufgabenstellung, die gewährte Bearbeitungszeit, die Hilfestellungen und erlaubten Hilfsmittel reglementiert und vereinheitlicht sind.
2. Die PA stellt nicht sicher, dass die Assessoren für alle Schüler die Auswertungen in derselben Weise durchführen.

Untersuchungsstichproben während des Messverfahrens haben ergeben:<sup>399</sup>

- a. Beobachtungen werden unterbrochen. Das beobachtete Verhalten wird nicht in extenso und unverändert durch narrative Protokollierung der Performanz und des Umgebungskontextes (isomorph) abgebildet,<sup>400</sup>
  - i. weil der Assessor sich abwendet,
  - ii. weil der Assessor zwei Schüler parallel.
- b. Assessoren bringen durch ihre berufliche Herkunft unterschiedliche Voraussetzungen mit: Erzieher, Lehrkräfte, Pädagogen, Psychologen, Sozialpädagogen, Studenten.

Auswertungsobjektivität:

3. Die PA stellt nicht sicher, die Einflüsse der messenden Assessoren auf die Ergebnisse auszuschließen,
  - a. da die beschreibende Erfassung der Performanz nicht reglementiert und vereinheitlicht ist:
    - i. Die Assessoren ordnen willkürlich ihre Verhaltensbeobachtungen den Dimensionen zu.

---

<sup>398</sup> Einige Punkte der Objektivitätskriterien kulminieren teil- und voraussetzungsweise mit den zuvor beschriebenen Reliabilitäts- und Validitätskriterien.

<sup>399</sup> Durchführung des Assessment-Verfahrens in Oldenburg in Holstein, 2005.

<sup>400</sup> Vgl. MEES, 1977, S. 17ff.

Interpretationsobjektivität:

4. Die PA stellt nicht sicher, dass die Assessoren alle Performanzen der Schüler in den Aufträgen/ Testaufgaben nach denselben Bewertungsrichtlinien bewerten,
  - a. weil die Durchführungsobjektivität nicht lückenlos gewährleistet ist;
  - b. weil die empirischen Qualitätsstandards (*Nominalsystem*) nicht erfüllt sind, da kein Zeichenkatalog vorhanden ist, der
    - iii. einander ausschließende anforderungsspezifische Kriterien enthält.<sup>401</sup>

Die Assessoren können nicht wissen, aus welchen Summanden die Performanz des Schülers zusammengesetzt ist; es gibt viele Möglichkeiten.

---

<sup>401</sup> Vgl. FASSNACHT, 1995, S. 178ff.

## 6 Fazit

Der Untersuchungsgegenstand als Messverfahren von *Potenzialen* und/ oder *Kompetenzen* ist ein ministeriell bestellter Lieferant fälschlicher Unterstellungen.

Wenn die bisherigen Ausführungen für Assessoren und Konstrukteure des Assessments annehmbar erscheinen, so bedeutet es für die Assessment-Praktiker, das Wahrgenommene und das zu Bestimmende als ihre eigene zirkulär konstituierte Sinnimplikation zu identifizieren – und nicht als Ergebnisse *des* Messens von Schülerqualitäten.

Die Proklamation, die gute Absicht der Assessoren, den Schüler als ein Individuum, als eine Einzigartigkeit zu betrachten, wird durch die Konformität mitführende Kriterienkatalogisierung ad absurdum geführt. Der Schüler kopiert ein banales pseudo-pädagogisches Programm und er wird vom Assessment 'deindividualisiert'.

Eine Paradoxie ergibt sich in der Begründung mit der Auflösung der subjektiven Merkmale durch die Technik der Kollektivität, die individuelle Bewertungen invisibilisiert, wodurch das Problem erzeugt wird, mit dem sich die Lösung nährt.

Die PA aktualisiert folglich Verhaltenskonformität, nicht Abweichungs- und Entwicklungsprozesse. In der PA geht es um einen Versuch des Bestimmens und Fixierens vorhandener innerer Qualitäten der Schüler in Form von *Leistungspotenzialen*.

Aus geisteswissenschaftlich-pädagogischer Sicht geht es aber um das Verstehen der Einzelperson Schüler im Berufswahlprozess.

Abgrenzend von der PA kann – zur Herstellung eines pädagogischen Bezugs zum Schüler – nur begonnen werden mit einer Analyse des Lebens der jungen Menschen – nicht mit einem Versuch des Messens von *Potenzialen* oder *Kompetenzen*. Was der Schüler sei, kann nur als Ausdruck von *Erleben* verstanden werden.

Das Auseinandersetzen mit Schülern im Berufswahlprozess verlangt, die (biographischen) Äußerungen des Gegenübers in einen inneren Zusammenhang zu bringen, der nicht von außen ersichtlich ist. Deshalb sind Lebensäußerungen heranzuziehen, deshalb ist auf den Lebenszusammenhang zurückzugehen, um das *teleologische Seelenleben* zu verstehen – als Bedingung der Möglichkeit pädagogischen Wirkens.

Das Verstehen bezieht sich auf die Lebensausrichtungen, die Begabungen, das Können, Wissen und Wollen der Schüler. Der Pädagoge versucht zu verstehen, worauf der Schüler mit seinem Leben, mit seinem Handeln und seinen Möglichkeiten selbst hinauswill. Das schließt das Wissen um die beruflichen Wünsche und Ziele sowie das Wissen um die Biographie der Schüler mit ein. Dieses Interesse um Zusammenhänge

setzt eine Nähe und Verbundenheit, eine Gemeinsamkeit von Schüler und Pädagoge voraus. Ein fixiertes Beobachten und Bewerten von Performanzen über einige wenige Stunden wird einer pädagogischen Verantwortung nicht gerecht.

Schüler sind nicht losgelöst von den für sie relevanten sozialen Kontext zu betrachten; Kontext und Schüler erfahren Veränderungen, Entwicklung findet statt. Die zufällige, nicht vorhersehbare Veränderung des jeweiligen Sozialkontextes sorgt wiederum für die Veränderungs- oder Entwicklungsmöglichkeit des Schülers, wobei es nicht nur *eine* Möglichkeit gibt, zu reagieren. Welche Selektion stattfindet, ist weder vorhersehbar noch von außen durchschaubar.

### 6.1 Pädagogisches Verstehen statt Messen

Eine *Leistungspotenzial-* und somit Personalbeurteilung in Assessments (siehe Abschnitt 3.2.5: Messen in Assessments im Besonderen) und die Aufgaben der Leistungsbeurteilung können folgendermaßen gedacht und in zwei Ebenen unterteilt werden:<sup>402</sup>

- Den Mitarbeiter verstehend zu erfassen, das heißt zunächst und alltagssprachlich, ihm Qualitäten zuzugestehen, um ihn dadurch zu charakterisieren und in kontextual zu positionieren;
- Den Mitarbeiter so zu fördern, dass er seine Aufgaben bestmöglich zu erfüllen und bestimmten Umweltaforderungen adäquat zu begegnen vermag. Bestimmte Qualifikationen werden vermittelt.

Die Realisierung der ersten Aufgabe beansprucht eine Ausrichtung auf die Ganzheit der Persönlichkeit des Mitarbeiters, die nicht auf dem Wege bloßen Messens von beobachtetem Verhalten, sondern nur aus einem verstehenden Vollzug hervorgehen kann. Die Individualität des Beschäftigten, der von sachbestimmten Aufgaben reglementiert und von gefühlsbestimmten sozialen Beziehungen geprägt ist, wird im Verstehen als Methode erfasst. Ohne das Erfassen der Antriebe des Arbeitnehmers, wie Wille, Wünsche, Neigungen, Überzeugungen et cetera kann die Person nicht verstanden werden. Die zweite Aufgabe, die dynamische Entwicklung von Veränderungsmöglichkeiten, kann ebenfalls nur aus einem Verstehen heraus erfolgen. Gerade dieses Verstehen der zeitlichen, räumlichen, sachlichen und psycho-

---

<sup>402</sup> Vgl. LATTMANN, 1975, S. 78f.

physischen Probleme des Mitarbeiters führt zur Realisierung des – in Bezug auf die Qualifikation – gesetzten Zieles.<sup>403</sup>

Mit anderen Worten: Eine von außen angelehnte Messlatte als ein Letztgenanntes zu lancieren und zu inauguriere widerspricht einem Verständnis von Entwicklungsprozessen und Entwicklungskräften des Mitarbeiters beziehungsweise des Schülers und seinen Gegenständen – Werte und Bedeutungen, die in seinem *Erlebnis* enthalten sind.

Hier kann die Aufgabe der Pädagogik benannt werden:

Auch und vor allem Schüler im Berufswahlprozess benötigen Vorverständnisse und Entwürfe, um die Welt zu deuten, um die Berufswelt zu antizipieren. In diese Vorverständnisse einzuführen und Entwürfe mit den Schülern zu konstruieren, die in der alltäglichen Lebenswelt nicht erworben werden, ist die Aufgabe professioneller Pädagogik. Grundlagen für Ergebnisse und Strategien von zukünftigen Handlungen können mit den Schülern dialogisiert werden. Es geht um Sinn- und *Erlebnis*verarbeitung der Schüler. Sinn ist hier eine Operationsbasis der *Erlebnis*verarbeitung: Sinn als eine Art Organisationsaxiom von *Erleben*. Sinn ist sprachlich und geschichtlich gefasst – somit kein quantifizierbares Ereignis. Sinn komponiert oder reguliert die Offenheit des Bewusstseins für die Violdimensionalität der Ereignisse. Möglichkeiten des *Erlebens* werden initiiert und bleiben vielfältig. Der Schüler produziert Differenzen – wodurch die reine Zirkularität aufgebrochen wird – durch Erfahrungen des 'Anstoßes', den er an der Umwelt nimmt in Hinblick auf eine Unvereinbarkeit seiner Erwartungen, die ihn einhalten und auf mögliche Eigen-Veränderungen taxieren lässt. Schüler aktualisieren ihr Selbstverständnis dadurch, dass sie sich von etwas anderem unterscheiden und mit dieser Differenz ihre Informationsfülle vergrößern. Ein Schüler, der versteht, dass er missverstanden worden ist, kann simultan verstehen, wie er sein Handeln ändern müsste, um besser verstanden zu werden. Im Raume dieses Widerstandes kommt Realität als Erziehungswirklichkeit zustande. In der Umwelt haben sich Eigenwerte oder Sinngebung und -annahme ausgebildet, die der Educandus nicht einfach unterlaufen kann. Schüler machen die alltägliche Erfahrung, dass bestimmte Dinge nicht gehen. Voraussetzungen: Vormeinungen, Vorverständnisse, die festlegen, was man unter bestimmten Bedingungen tun kann.<sup>404</sup> Diese Bedingungen müssen von

---

<sup>403</sup> Vgl. LATTMANN, 1957, S. 79.

<sup>404</sup> Vgl. GADAMER, 1990; S. 272f.

Auslegenden gegenseitig und zu sich selbst in ein Verhältnis gesetzt werden. Verstanden Geglauhtes wird in die eigenen vielfältigen Sinnerwartungen eingeordnet, die je einen eigenen Maßstab darstellen.

Unterschiedliche Schüler, unterschiedliche Seelenleben können nicht mit Gesetzmäßigkeiten in Form von direktiven Kriterien-Katalogen in immer gleicher Weise erklärt werden. In der *Assessment-Potenzialanalyse* wird versucht, das Ergebnis eines vermuteten Anlasses (Testaufgaben) zu untersuchen. Damit verzichtet das Messverfahren darauf, die Entstehung von Verhalten anders als kausal zu erfassen. Die Assessoren erklären die von den Schülern auf Verständigung zielende Handlungsmomente in der Sprache von ihrer Wirkung her. Jedoch: Verständigung kann nicht nach dem Effekt beurteilt werden. Handlung ist nur verständlich über Auslegung/ Deutung, das auf *Erleben* zurückgeht. Die Sinnvorgabe ist nicht observierbar.

Es ist nicht schwierig – beispielsweise in der PA – Bestimmtes zu beobachten oder zu beschreiben. Damit ist aber kein Verstehen erreicht.

Bezug nehmend auf Messmethoden des Untersuchungsgegenstandes ist demgemäß der Unterschied bezeichnend:

- ob man eine Liste darüber führt, wie oft ein Schüler sich auf bestimmte Art und Weise in einer kleinräumigen und kurzzeitigen Situation verhält – besser: Wie oft Verhalten beobachtet wird,
- oder ob man Schüler zu verstehen versucht.

*Verstehen* dient hier als Kontrapunkt, zur Vermeidung einfacher messmethodischer Übertragungen von beobachtetem Verhalten auf Möglichkeiten der Schüler. Dem mit Messmethoden vorschnell produzierten Urteil über Schüler steht ein pädagogisches Verstehen gegenüber. Im weitesten Sinne ist Verstehen ein Bestimmen von Unbestimmbarkeit.

Sinnerwartungen gründen den Telos. Gerade die Neigungen, das Können, Wissen und Wollen der Schüler gilt es zu fördern. Somit ist es darum zu verstehen – im Sinne eines *höheren Verstehens*, welche Ziele die Heranwachsenden im Berufswahlprozess mit ihrem Leben und ihren inneren und äußeren Möglichkeiten verfolgen.<sup>405</sup> Voraussetzung für ein höheres Verstehen ist das Wissen vom seelischen Leben und den Beziehungen zwischen Milieu und Umständen. Nur so vollzieht sich ein Verstehen und *Nacherleben* des ´individuellen Ganzen`. Dem gerecht zu werden, ist der Versuch des Messens von beobachtetem Verhalten innerhalb einiger vormittäglicher Stunden nicht dienlich. Das

---

<sup>405</sup> Vgl. UHLE, 2006, S. 213ff.

Verstehen der Vergangenheit der einzelnen Schüler, ihre Biographien dienen dazu, ihre Ausgangspositionen, ihre Hoffnungen und Ziele zu erkennen, um so pädagogisch fördern zu können.

In jedem einzelnen *Erleben* des Schülers ist ein Teil des Allgemeinen<sup>406</sup> enthalten. Subjektiver und Objektiver Geist sind zugleich. Die Identität einer Handlung liegt nicht in einer kurzzeitigen und kleinräumigen beobachtbaren Physis. Die Handlung ist etwaig in ihren *Kreuzungspunkten* oder Bedeutungsgrenzen etwas völlig anderes. Sinnbezüge oder *Objektiver Geist* sichern diese Zusammenhänge – nicht erklärte kausale Beziehungen.

*Erlebnisse* stehen in einem inneren Zusammenhang. Im Geistigen, im Bewusstsein konstituiert sich jede Auffassung in einer Bedeutsamkeit: In einem wechselwirkenden Verhältnis des Ganzen zu Teilen. Die Assessoren bedienen sich nicht adäquater Methoden, um die Lebensäußerungen der Schüler zu verstehen. Mit den Messmethoden werden unterschiedlichste Aspekte der sozialen Wirklichkeit des Schülers im Berufswahlprozess nicht erfasst. Das Assessment-Messverfahren will das im Schüler Vorhandene fixieren und messen. Aus einer geisteswissenschaftlichen Perspektive ist es nicht informativ, auf Zustände abzustellen, denn: Der Fluss des Lebens wird durch die Beobachtung fixiert, wodurch das Wesen des Lebens, Entwicklung gerade nicht erfasst wird. Eine augenblickliche Gestalt wird erfasst – nicht Leben.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik nimmt das Verstehen von *Erleben* in Anspruch – keine Messungen, die aufeinander folgende und einander bedingende Erscheinungen erklären, denn: Die **Entwicklung** von Schülern entzieht sich dem *causa aequat effectum*. Realitäten treten 'von innen' und als lebendiger Zusammenhang auf. Allein mit einem *Hineinversetzen*, *Nachbilden* und *Nacherleben* sowie mit *Auslegung* oder *Interpretation* ist der Schüler in seine Situation im Berufswahlprozess zu verstehen. Nur aus einem *Nacherleben* können Möglichkeiten der Schüler unterstellt werden. Ein Messen bietet keinen Aufschluss,

---

<sup>406</sup> Das Bestimmen des Allgemeinen, der Erkenntnisgewinn geht schwerlich über das Subjektive hinaus. Das schließt die Erkenntnis ein, das Verstehen horizontgebunden ist; darüber hinaus können keine allgemeingültigen Aussagen gemacht werden. Allgemeingültigkeit und Objektivität lassen sich trennen. Für eine Geisteswissenschaftliche Pädagogik zählt zunächst der Pädagogische Bezug: *Das Verhältnis des Erziehers zum Zögling*. Erziehungswirklichkeiten, (neue) Realitäten entstehen durch 'Widerstandserfahrung' im pädagogischen Bezug.

„da das *Erleben* unergründlich ist und kein Denken hinter dasselbe kommen kann [...].“<sup>407</sup>

Denn das Erkennen tritt selbst nur im *Erleben* auf, weil das eine das andere bedingt: Ein ´Niezuendekommen`. Mit Unergründlichkeit ist hier weder der Mangel an Erkenntnis oder Verstandes gemeint, um zu einem archimedischen Punkt des Lebens zu gelangen, noch ist die nicht zu ordnende Komplexität der Welt oder Unbeherrschbarkeit *der Wirklichkeit* gemeint. Unergründlichkeit meint das Wesen des Lebens selbst. Das Leben hat keinen ´Grund`, es ist in seinen Möglichkeiten offen, somit ist die Zukunft offen. Anders gesagt: Die Unbestimmbarkeit der Zukunft fungiert als Apriori.

Aus dieser Unergründlichkeit heraus kann schöpferisch Neues entstehen. Was in der PA (Untersuchungsgegenstand) als Ziel betrachtet wird – verborgene *Potenziale* sichtbar zu machen – bildet der wissenschaftstheoretische Hintergrund dieser Arbeit schlichtweg den Kontrapunkt: Gerade die Nichtdurchschaubarkeit der *Potenziale*/Möglichkeiten des Menschen erweist sich als *das Potenzial* eines jeden Individuums. In Bezug zum Topos dieser Arbeit hieße das: Nicht ein Mangel der Messbarkeit muss durch Assessment-Messmethoden behoben werden, sondern die Nichtmessbarkeit der *Potenziale* eines Menschen ist erst recht seine Eigentümlichkeit. Die Untergründlichkeit ist die Bedingung der Möglichkeit seiner schöpferischen Kraft. Ein ´festes Wesen *des Menschen*` und seine Möglichkeiten sind nicht ermittelbar. In Bindung an die Vergangenheit und an die Offenheit der Möglichkeiten ist Weiteres möglich. Die Unterstellungen von Möglichkeiten/ *Potenzialen* lassen sich nicht falsifizieren. **Es gibt keine Empirie des Möglichen**. Falsifikationen beziehen sich auf bestimmte Erwartungen und nicht auf innere Qualitäten. Temporalitäten im Hinblick auf Entwicklung sind relevant, nicht ´etwas`, das sich als ein ´etwas` aussondern ließe.

Pädagogische Intervention basiert auf dem Verstehen im Hinblick auf die Handhabung einer reziproken Beziehung wechselseitigen Verstehens. Der *Erlebende* – sich einem anderen Ich gegenübersehend – kann lernen, die Perspektiven des anderen zu aktualisieren, dessen *Erleben* nachzuerleben. Die eigene Perspektive des anderen wird zur anderen eigenen Perspektive.

Im Gegensatz zum diskriminierenden Beobachten und Messen, gilt es also: zu verstehen, wie der Schüler für sich selbst das Verstehen handhabt. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist somit die Selbstidentifikation des Schülers, die Be-

---

<sup>407</sup> DILTHEY, GS VII, 1968, S. 224.

dingung der Möglichkeit von Selbstbeschreibung von Sinnzusammenhängen interessant.

## 6.2 Der pädagogische Placebo-Effekte

Die Gegenwart basiert auf der Anforderung, der Schüler müsse schnellstmöglich mit der Schule 'fertig' sein, damit Weiteres stattfinden kann. Dieses Planungsproblem – durch Assessment-Scheinrationalitäten verdeckt – eröffnet parallel Optionen des Widerstandes (siehe Abschnitt 3.2.6.2: Ideologiekritische Perspektive) – auch bei Schülern.

Schüler durchkreuzen Erwartungen der Erwachsenen und legen sich auf Abweichung fest. Gemeinhin wird zwar Folgsamkeit häufiger vorkommen als Opposition; deswegen ist es in der Bildung der Persönlichkeit aber nicht wirksamer. Auflehnung und Selbstschutz können intensiv sein, während der Schüler dem Verlangen folgen kann, ohne viel davon zu halten. Diese Möglichkeit des Auswählens kollidiert mit dem Freiheitsproblem, insofern das Assessment-Programm die Freiheit zu steigern beabsichtigt. Die Frage stellt sich, wie man die Freiheit dazu bringt, wenn solch pädagogisches Einwirken die Möglichkeit, die Einwirkung abzulehnen, ausschließen muss. Das zieht existenzielle Weichenstellungen mit Effekten nach sich: Nicht mehr rückgängig zu machende Lebensgeschichten sind allenfalls zu korrigieren.

Probleme ergeben sich, wenn gut gemeinte Assessment-Messverfahren mit Entscheidungen zwischen Erreichen oder Nicht-Erreichen von Leistung mittels Oktroyierung von schematisierten *Potenzial-* und *Kompetenz-*Kriterien reagieren. Bei einer Nicht-Votierung der positiven Seite – das eine Votierung der negativen Seiten suggestiv verschönt – werden soziale Ausschlüsse der Schüler aus gesellschaftlichen Kontexten produziert. Ein als Ausschluss beobachtbares Ereignis ist mit weiteren Programmen bearbeitbar als Fall möglicher Restitution von Ausschluss. Ein Beispiel ist der Vergleich eines fleißigen Gymnasiasten aus wohlhabendem Hause, der mit Kokain im Schulranzen kein 'sozialer Fall' ist, mit einem gleichaltrigen Hauptschüler mit unverhofftem Vaterglück, der mit dem Konsum derselben Menge Kokain zum Sozialfall wird, nicht, weil er statistisch als etwaiger Krimineller eine Gefahr darstellt, hingegen: weil sein Ausschluss aus der Schule ihn aus weiteren für die berufliche Entwicklung notwendigen Zusammenhängen ausschließt.

Ein 'nützlich' Curriculum kann als Teil des Berufswahlprozesses Optionen in Form von Kontextsignalen anbieten, die den Schülern entsprechend ihres *Erlebens* und ihrer Eigenlogik als Sinngabe- und Sinnnahmeprozesse eine Möglichkeit verschiedener Selbstbeschreibung und Selbstverständnisses ermöglichen; allerdings ist das die Aufgabe der Schule – nicht Aufgabe von Assessments.

Der Berufswahl- und Anschlusszwang sollte nicht beschleunigt werden. Der Prozess einer ersten Berufsorientierung kann durch einen Verstehens-Prozess 'positiv' verzögert werden, ein Raum für Intervention wird geschaffen. Der aus dem Lateinischen stammende Begriff Intervention<sup>408</sup> heißt neben *dazwischen treten* gleicherweise *vermitteln*, *Beistand* und *einem Prozess beitreten*. Eine Intervention ist ein Eingriff in eine Ordnung. Der Eingriff mutiert zum Risiko, da die Wirkung nicht mehr allein in der Hand des Schülers liegt. Ein Restrisiko bleibt vorhanden. Der 'Rest' ist Risiko. Durch die Autonomie (als Widerstand zur Autarkie) der Schüler und die Unterstellung von Freiheit und somit von Kontingenz eigener Sinnverweisungen ist jede Intervention schwierig – besonders, wenn der Schüler heraus bekommt, er soll erzogen werden<sup>409</sup> – und dennoch 'handhabbar'. Eine brauchbare Interventionsstrategie ist diejenige, die das Hauptaugenmerk auf die 'Reste'<sup>410</sup> legt und nicht auf technizistisch zu bestimmende Partikularitäten innerer Qualitäten.

BÖHM stellt die Frage, was es hieße, wenn

„wir alle jene erzieherischen und bildnerischen Wirkungen als pädagogische Placebos bezeichneten, die sich nicht kausalanalytisch erklären und auf einen eindeutigen Kausalnexus von Ursache und Wirkung zurückführen lassen“<sup>411</sup>.

Die inneren Möglichkeiten der Schüler absichtlich und gezielt von außen verändern zu wollen, zeigt die Ohnmacht der stetigen Formen der Erziehung auf. BÖHM greift auf SPRANGERS 'Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung' zurück, was

---

<sup>408</sup> Lat.: *intervenio* und *interventus*.

<sup>409</sup> Motivzitat: Sie „[...] schwang Reden, vonwegen sie würd mich ziehwillisieren; aber [...] so hab ich mich, wie ich`s nicht mehr länger aushalten konnt, aus`m Staub gemacht.“ (Huckleberry Finn) Mark TWAIN.

<sup>410</sup> Vgl. BÖHM, 2002, S. 112.

<sup>411</sup> BÖHM, 2002, S. 105.

soviel besagt: Interaktionen unter Menschen kollidieren mit Eigenwerten. Diskrepanzen werden einander herangetragen, die oft zu einer Inkongruenz zwischen dem Inhalt von Erwartungen und den erwünschten und wahrgenommenen erzielten Effekten führen. Der Wirkstoff funktioniert nicht; eine Wirkung ist vorhanden: Der *Placebo-Effekt*. Das **Nicht-voraus-berechnen-Können** ist ein fundamentales Merkmal *des* Menschen.

„Eine genaue Ausrichtung von berufsbezogener – oder auch allgemeiner – Bildung auf künftige Arbeitsplätze würde jene Arbeitsplatzfeststellungen und -prognosen erfordern, deren Unmöglichkeit behauptet wurde. Selbst wenn diese Voraussetzungen zu schaffen wären, würde eine solche Ausrichtung einen derart menschenverachtenden Genauigkeitsgrad von Berufsplanung und Bildunglenkung bedeuten [...]“<sup>412</sup>.

---

<sup>412</sup> MERTENS, 1974, S. 39.

## Literatur

ABEL, Heinrich: Berufsvorbereitung als Aufgabe der Pflichtschule. In: Pädagogische Rundschau, 20. Jahrgang, Heft 7. Frankfurt am Main, 1966, S. 617ff.

ALBRECHT, Hans: Berufe im Wandel. Stuttgart, 1972.

ARENDT, Hannah: Vita activa oder Vom tätigen Leben. München, 1983.

ARISTOTELES: Metaphysik. Übersetzt von Hermann Bonitz. Hamburg, 1994.

ARTELT, Cordula: Strategisches Lernen. Münster, 2000.

Assessment Center in der betrieblichen Praxis, Das. Hg.: Arbeitskreis Assessment Center. Hamburg, 1989 sowie Ders. 2. überarbeitete Auflage, 1995.

BANDURA, Albert:

- Conclusion: Reflections on Nonability Determinants of Competence. In: Competence considered. Hg.: Robert J. Sternberg et al., New Haven, 1990, S. 315ff. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. In: Development psychology: childhood and adolescence. Hg.: David R. Shaffer. California: Pacific Grove, 1989, S. 729ff.

BAEUMLER, Alfred. Kants Kritik der Urteilskraft. Ihre Geschichte und Systematik. Halle, 1923.

BECK, Klaus: Die empirischen Grundlagen der Unterrichtsforschung: Eine kritische Analyse der deskriptiven Leistungsfähigkeit von Beobachtungsmethoden. Göttingen, 1987.

BECKER, Fred: Potentialbeurteilung – eine kafkaeske Komödie!? In: Zeitschrift für Personalforschung, 5, 1. München, 1991, S. 63ff.

BEINKE, Lothar:

- Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main, 2006.

- Familie und Berufswahl. Berlin, 2002.
- Elterneinfluss auf die Berufswahl. Bad Honnef, 2000.
- Bedeutsamkeit der Betriebspraktika für die Berufsentscheidung. Bad Honnef, 1996.

BLANKERTZ, Herwig: Zum Begriff des Berufs in unserer Zeit. In: Arbeitslehre in der Hauptschule. Hg.: Ders. Essen, 1969. S. 23ff.

BÖHM, Gottfried: Einleitung. Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Zur Bestimmung des Verhältnisses. In: Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Hg.: Hans Georg Gadamer und Gottfried Boehm. Frankfurt am Main, 1978, S. 7ff.

BÖHM, Winfried: Der pädagogische Placebo-Effekt. In: Ders. Hg.: Pädagogik – wozu und für wen? Stuttgart, 2002, S. 100ff.

BÖHME, Gernot: Humanität und Widerstand. In: Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Hg. Dietmar Kamper et al., Frankfurt am Main, 1994, S. 250ff.

BOLTE, Karl Martin: Leistung und Leistungsprinzip. Zur Konzeption, Wirklichkeit und Möglichkeit eines gesellschaftlichen Gestaltungsprinzips. Ein Beitrag zur Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland. Opladen, 1979.

BOOCKMANN, Hartmut: Die Stadt im späten Mittelalter. Lizenzausgabe der Bücher-gilde Gutenberg. Frankfurt am Main, 1986.

BRATER, Michael. Berufsbildung und Persönlichkeitsbildung. Stuttgart, 1988.

BRINKMANN, Wilhelm. Erziehung und Gesellschaft. In: Die Pädagogik und ihre Be-reiche. Paderborn, 1982, S. 97ff.

BROUER, Birgit: Selbstbeurteilungsfähigkeit von Schülerinnen und Schülern als Aspekt des selbstorganisierten Lernens. In: Berufliche Bildung auf dem Prüfstand. Entwicklung zwischen systemischer Steuerung, Transformation durch Modellversuche und unterrichtlicher Innovation. Frankfurt am Main, 2003, S. 229ff.

BUSSHOFF, Ludger: Berufswahl: Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. Stuttgart, 1989.

DEDERING, Heinz: Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Berufsorientierung in der Schule: Grundlagen Praxisbeispiele. Hg.: Jörg Schudy, Bad Heilbrunn, 2002, S. 17ff.

Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 2008.  
[www.fachportal-pädagogik.de](http://www.fachportal-pädagogik.de)

Bibel oder die ganze Heilige Schrift des alten und neuen Testaments, Die. Stuttgart, 1978.

DIEMAND, Andreas: Sozial erwünschtes Verhalten in eignungsdiagnostischen Situationen. Hohenheim: Universität, Dissertation, 1998.

DILTHEY, Wilhelm: Gesammelte Schriften.

- Band 1. Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte. Stuttgart u.a., 1966.
- Band 5. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens, erste Hälfte. Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. Stuttgart u.a., 1968.
- Band 6. Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens, zweite Hälfte. Abhandlungen zur Poetik, Ethik und Pädagogik. Leipzig u.a., 1968.
- Band 7. Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Leipzig u.a., 1968.
- Band 9. Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Leipzig u.a., 1961.

DÖRING, Brigitte. In: Schule Aktuell. Die Stärken erkennen – das Assessmentverfahren in Schleswig-Holstein. September, 2005, S. 3.

DOMSCH, Michel et al.: Zur Geschichte des Assessment Centers. Ursprünge und Werdegänge. In: Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt. Hg.: Charles Lattmann. Heidelberg, 1989, S. 1ff.

Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule. In: Empfehlungen und Gutachten des deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1953 - 1965. Gesamtausgabe. Stuttgart, 1966, S. 366ff.

Empfehlungen zur Hauptschule: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3. Juli 1969. In: Betrifft: Erziehung. Das aktuelle pädagogische Magazin; Forum für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Weinheim, 1969, S. 29ff.

Engelking, Gerhard: Fähigkeiten erkennen, Stärken dokumentieren. Assessmentverfahren als stärkenorientiertes Instrument der Potenzialermittlung. Hg.: Regionales Bildungsbüro, Kreis Herford. Pdf-Datei, 1999. [www2.regionales-bildungsbuero.de/index.php/schule\\_und\\_beruf/assessment\\_zur\\_Kompetenzprofilanalyse\\_faehigkeiten\\_erkennen\\_staerken\\_dokumentieren](http://www2.regionales-bildungsbuero.de/index.php/schule_und_beruf/assessment_zur_Kompetenzprofilanalyse_faehigkeiten_erkennen_staerken_dokumentieren). Weiterführender Link: Assessment-Konzept.

Europäisches Parlament, 2009. <http://www.europa.lernnetz.de/content/eu-bildung.php?group=3&ugroup=0>

FASSNACHT, Gerhard: Systematische Verhaltensbeobachtung. München, 1995.

FEND, Helmut: Selbstbezogene Kognition und institutionelle Bewertungsprozesse im Bildungswesen. Verschonen schulische Bewertungsprozesse den 'Kern der Persönlichkeit'? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. Jahrgang 4, Heft 2, September 1984, S. 251ff.

GADAMER, Hans Georg:

- Gesammelte Werke, 1, Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen, 1990.
- Seminar. Philosophische Hermeneutik. Hg.: Ders. und Gottfried Böhm. Frankfurt am Main, 1976.

GNAHS, Dieter: Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld, 2007.

HAARMANN, Anne-Rose: Self-Monitoring als Steuerungs- und Kontrollinstrument der individuellen Selbstdarstellung von Führungskräften. Braunschweig: Universität, Dissertation, 2006.

Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Hg.: Bundesanstalt für Arbeit. Mannheim, 1992.

Handlungskonzept Schule und Arbeitswelt. Präventive und flankierende arbeitsmarkt- und bildungspolitische Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit und für mehr Ausbildungs- und Berufsreife. Hg.: Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig Holstein; Ministerium für Justiz, Arbeit und Europa des Landes Schleswig Holstein. 2008.

- i. [www.schleswig-holstein.de/MJAE/DE/Arbeitsmarkt/Foerderung/  
Zukunftsprogramm/PDF/SchuleArbeitswelt,templateId=raw,property  
=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/MJAE/DE/Arbeitsmarkt/Foerderung/Zukunftsprogramm/PDF/SchuleArbeitswelt,templateId=raw,property=publicationFile.pdf)
- ii. [www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/SchuleWirtschaft/  
HandlungskonzeptSchuleUndArbeitswelt/HandlungskonzeptSchuleU  
ndArbeitswelt\\_node.html](http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/SchuleWirtschaft/HandlungskonzeptSchuleUndArbeitswelt/HandlungskonzeptSchuleUndArbeitswelt_node.html)

Handwörterbuch der Arbeitswissenschaft, 1. Hg.: Fritz Giese. Halle, 1930.

HENTZE, Joachim: Arbeitsbewertung und Personalbeurteilung. Stuttgart, 1980.

HERBART, Johann Friedrich: Sämtliche Werke. Hg.: Gustav Hartenstein, 11, Schriften zur Pädagogik. Hamburg: Leopold Voss, 1891.

HERDER, Johann Gottfried: Schriften. Hg.: Karl Otto Conrady. Hamburg, 1968.

HERRMANN, Ulrich: Vervollkommnung des Unverbesserlichen? In: Anthropologie nach dem Tode des Menschen. Hg.: Ders. et al. Frankfurt am Main, 1994, S. 132ff.

HESSE, Hans Albrecht: Berufe im Wandel. Ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart, 1972.

HILDEBRAND, Bruno: Fallrekonstruktive Familienforschung und Familientherapie. Die Sequenzanalyse in der Genogrammarbeit. In: Familiendynamik. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemorientierte Praxis und Forschung. Hg.: Arnold Retzer et al., 29. Jahrgang, 3. Stuttgart, 2004, S. 257ff.

Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hg.: Joachim Ritter et al. Bände 1-13. Basel, 2007.

HOLZKAMP, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, 1993.

HOLZWARTH, Constanze: Die Rolle der Verhaltensbeobachtung in der Personalbeurteilung. Eine experimentelle Untersuchung zum Assessment Center. Regensburg, 1995.

HUMBOLDT, Wilhelm von: Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Hg.: Andreas Flitner. Frankfurt am Main, 1984.

HUMBOLDT, Wilhelm von: Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Hg.: Königlich Preußische Akademie der Wissenschaft. Band 7, Hälfte 1. Berlin, 1907.

HURRELMANN, Klaus: Die Interpretation der eigenen Bildungs- und Berufschancen durch Angehörige der Geburtsjahrgänge 1962-1964. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3. Jahrgang, 2, 1983, S. 263ff.

HUSTWIT, J.R.: Open Interpretation. Whitehead and Schleiermacher on Hermeneutics. In: Schleiermacher and Whitehead. Open Systems in Dialogue. Hg. Christine Helmer. Berlin, 2004, S. 185ff.

INDERGAND, Franz: Alternativen zum Assessment Center. In: Assessment Center in der betrieblichen Praxis: Erfahrungen und Perspektiven. Hg.: Arbeitskreis Assessment-Center. Hamburg, 1995, S. 168ff.

JANICAUD, Dominique: Philosophie als Intelligenz der vernünftigen Teilhabe. In: Hermeneutische Wege. Hans Georg Gadamer zum Hundertsten. Hg.: Günter Figal, Jean Grondin und Dennis J. Schmidt. Tübingen, 2000, S. 269ff.

JASPERS, Karl: Descartes und die Philosophie. Berlin, 1966.

JESERICH, Wolfgang: Einführung. In: Assessment Center: Dokumentation zum zweiten Kongress Assessment Center 15. und 16. März in Düsseldorf. Hg.: Arbeits-

kreis Assessment Center – Führungskräfte-Auswahl und -Entwicklung. Hamburg, 1984, S. 3ff.

JONES, Alan. Inter-rater reliability in the assessment of group exercise at a UK assessment centre. In: *Journal of Occupational Psychology*, 54, 1981, S. 79ff.

KABISCH, Eva-Maria: *Literaturgeschichte – kurz gefasst*. Stuttgart, 1997.

KAMPER, Dietmar: Einleitung. Zum Spannungsfeld von Vervollkommnung und Unverbesserlichkeit. In: *Anthropologie nach dem Tode des Menschen*. Hg.: Ders. et al. Frankfurt am Main, 1994. S. 7ff.

KANT, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: *Was ist Aufklärung? Aufsätze zur Geschichte und Philosophie*. Hg.: Jürgen Zehbe. Göttingen, 1994, S. 55ff.

KERSCHENSTEINER, Georg: *Begriff der Arbeitsschule*. München, 1964.

KITZMANN, Arnold: *Assessment Center. Personalförderung und Personalauswahl*. Bamberg, 1990.

KLAFKI, Wolfgang:

- Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 4, 1986, S. 455ff.
- Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium*. Hg. Ders. München, 1974, S. 73ff.
- Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft: Erziehungswissenschaft 3*. Frankfurt am Main, 1971, S. 126ff.

KLEINMANN, Martin: *Assessment Center*. Göttingen, 2003.

KLIEME, Eckhard et al.: Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: *Kompetenzdiagnostik*. Hg.: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-Hermann Krüger. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Sonderheft 8. Wiesbaden, 2007, S. 11ff.

KODRÉ, Petra et al.. Territoriale Beschäftigungsaspekte: Erfolge und Erfolgsbedingungen regionaler Beschäftigungsbündnisse im internationalen Vergleich. Marburg, 2006.

KOMPA, Ain:

- Assessment Center: Bestandsaufnahme und Kritik. München, 2004 (a).
- Assessment Center. In: Handwörterbuch des Personalwesens. Stuttgart, 2004 (b), S. 474ff.

KRATHWOHL, David R: Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim, 1975.

KRINGS, Hermann: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II: Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn, 1974.

KRONE, Wolfgang: Zur Erziehung des Erziehers, Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie. Eine Untersuchung zur Erziehung des Erziehers und zum Verhältnis von Beziehung und Erziehung mit Blick auf pädagogische Gedanken Carl Rogers´ und Martin Bubers. Frankfurt am Main, 1988.

KROPE, Peter: Die konstruktive Interpretation. Ein Beitrag zur Verbesserung der Objektivität verbaler empirischer Aussagen. In: Evaluation heute - zwölf Antworten auf aktuelle Fragen. Hg.: J. Thonhauser und F. Riffert. In: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit. Hg.: L.-M. Alisch und H. Imker. Band 36, 1997, S. 187ff.

Langenscheidts Handwörterbuch: Englisch. Berlin: Langenscheidt, 1978.

LASSAHN, Rudolf: Einführung in die Pädagogik. Heidelberg: 1995.

LATTMANN, Charles: Die Leistungsbeurteilung als Führungsmittel. Zwecke und Aufgaben von Qualifikationssystemen. Bern, 1975.

LIENERT, Gustav A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, 1998.

LIEVENS, Filip et al.: Assessment Center-Forschung und -Anwendung: eine aktuelle Bestandsaufnahme. In: Assessment Center zur Potenzialanalyse. Hg.: Heinz Schuler. Göttingen, 2007, 37ff.

LUHMANN, Niklas: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main, 1984.

Lutherbibel 1912. Bibel-online.net [http://www.bibel-online.net/bibel\\_1\\_4/18.hiob/20.html](http://www.bibel-online.net/bibel_1_4/18.hiob/20.html)

MAURER, Hanspeter: Handbuch Kompetenzen. Strategien zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Bern, 2006.

MAYRHOFER, Wolfgang: Einmal gut, immer gut? Einflussfaktoren auf Karrieren in 'neuen' Karrierefeldern. In: Zeitschrift für Personalforschung, 16. Jg., Heft 3, 2002, S. 392ff.

MEES, Ulrich et al.: Einführung in die systematische Verhaltensbeobachtung. In: Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Hg.: Ders. et al. Stuttgart, 1977, S. 14ff.

MERTENS, Dieter:

- Das Qualifikationsparadox: Bildung und Beschäftigung bei kritischer Arbeitsmarktperspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 4, 1984, S. 440ff.
- Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 7. Jg. Hg.: Karl Martin Bolte et al.. Stuttgart, 1974, S. 36ff.

MEYER, Wulf-Uwe: Paradoxical Effects of Praise and Criticism on Perceived Ability. In: European Review of Social Psychology. Vol. 3, 1992, S. 259ff.

Mindeststandards für den Assessmentbericht. Loseblattsammlung. Hg.: Regionales Bildungsbüro, Kreis Herford, 2007.

Ministerium für Bildung und Frauen Schleswig Holstein [Ohne Seitentitel].

- Datenträger, 2007.

- Loseblattsammlung, 2005.

NEUBERGER, Oswald: Assessment Center. Ein Handel mit Illusionen? In: Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt. Hg.: Charles Lattmann. Heidelberg, 1989, S. 291ff.

NEUBERGER, Oswald. Arbeit: Begriff – Gestaltung – Motivation – Zufriedenheit. Stuttgart: Ferdinand Enke, 1985.

NICOLAI, Christiane: Assessment Center in der Personalentwicklung. Berlin, 1990.

OBERMANN, Christof: Assessment Center: Entwicklung, Durchführung, Trends. Wiesbaden, 1992.

OTTE, Rolf: Die Methodik zur Prüfung von Offiziersbewerbern der Bundeswehr. In: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung. Hg.: Heinz Schuler und Willi Stehle. Stuttgart, 1987, S. 78ff.

PLATON: Der Sophist. Griechisch/ Deutsch. Hg.: Helmut Meinhardt. Stuttgart, 1990.

POSTMAN, Neil: Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main, 1995.

Regionales Bildungsbüro, Kreis Herford. Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim, 2008. [www.uebergangsmanagement.info/pdf/Praxisbeispiel%20Herforder%20Modell.pdf](http://www.uebergangsmanagement.info/pdf/Praxisbeispiel%20Herforder%20Modell.pdf)

PRENZEL, Manfred et al.: Editorial. In: Kompetenzdiagnostik. Hg.: Ders. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden, 2007, S. 5ff.

REBLE, Albert:

- Geschichte der Pädagogik. Stuttgart, 1995 (a).
- Pädagogische Perspektiven in unserer Zeit. Beiträge von 1933 bis 1995. Hg.: Wilhelm Brinkmann et al., Bad Heilbrunn, 1995 (b).

REINDERS, Heinz: Diagnostik jugendlichen Kompetenzerwerbs durch außerschulische Aktivitäten. In: Kompetenzdiagnostik. Hg.: Manfred Prenzel, Ingrid Gogolin und Heinz-

Hermann Krüger. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8. Wiesbaden, 2007, S. 71ff.

SACHER, Werner: Schulleistung. Forderung, Überprüfung, Beurteilung. Akademiebericht der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. Dillingen, 1992.

SALDERN, Matthias von: Schulleistung in Diskussion. Baltmannsweiler, 1999.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst: Theorie der Erziehung. Die Vorlesung aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: F.E.D. Schleiermacher. Ausgewählte Schriften. Hg.: Th. Rutt. Paderborn, 1994, S. 36ff.

SCHUDY, Jörg: Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In: Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Hg.: Ders. Bad Heilbrunn, 2002, S. 9ff.

SCHULER, Heinz:

- Assessment Center als multiples Verfahren zur Potenzialanalyse. Einleitung und Überblick. In: Assessment Center zur Potenzialanalyse. Hg.: ders. Göttingen, 2007, S. 3ff.
- Personalauswahl aus der Sicht der Bewerber. Zum Erleben eignungsdiagnostischer Situationen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 4, 1990, S. 184ff.
- Die Validität des Assessment Centers. In: Das Assessment-Center-Verfahren der Eignungsbeurteilung. Sein Aufbau, seine Anwendung und sein Aussagegehalt. Hg.: Charles Lattmann. Heidelberg, 1989, S. 223ff.
- Assessment-Center als Auswahl- und Entwicklungsinstrument. Einleitung und Überblick. In: Assessment Center als Methode der Personalentwicklung. Hg: Ders. et al., Stuttgart, 1987, S. 19ff.
- Soziale Validität eignungsdiagnostischer Verfahren. Anforderungen an die Zukunft. In: Organisationspsychologie und Unternehmenspraxis. Perspektiven der Kooperation. Hg.: Ders. Göttingen, 1985, S. 133ff.
- Neuere Entwicklungen des Assessment-Center-Ansatzes – beurteilt unter dem Aspekt der sozialen Validität. In: Psychologie und Praxis. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. Stuttgart, 1983, S. 33ff.

Shell-Jugendstudie. Opladen, 2000.

SIMON, Claudia: Assessment als Kompetenzstärkung für Schülerinnen und Schüler – Ansätze und Erfahrungen des Herforder Modells. Universität Bielefeld, unveröffentlichte Diplomarbeit, 2002.

SIMONEIT, Max: Deutsche Wehrmachtspanychologie von 1927 – 1942. In: Wehrpsychologische Mitteilungen, Heft 2, 1972, S. 71ff.

STALLMACH, Josef: Dynamis und Enérgeia. Untersuchungen am Werk des Aristoteles zur Problemgeschichte von Möglichkeit und Wirklichkeit. Meisenheim am Glan, 1959.

STEHLE, Willi: Assessment-Center: firmenspezifische Entwicklung oder Standardverfahren? In: Personalführung: Für alle, die Personalverantwortung tragen. Heft 2. Düsseldorf, 1984, S. 45ff.

STOWASSER, Josef M.: Der Kleine Stowasser. Lateinisch-Deutsches Schulwörterbuch. München, 1991.

THORNTON, George C. III: Number of assessment center dimensions as determinant of assessor accuracy. In: Journal of Applied Psychology, 74, Washington, DC, 1989, S. 611ff.

UHLE, Reinhard: Konzepte praktischen Verstehens in der Pädagogik. In: Wie verstehen Pädagogen? Begriff und Methode des Verstehens in der Erziehungswissenschaft. Hg.: Detlef Gaus und Reinhard Uhle. Wiesbaden, 2006, S. 213ff.

WEBER, MAX: Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. Hg.: Dirk Kaesler. München, 2004.

WHITEHEAD, Alfred North:

- Wissenschaft und moderne Welt. Frankfurt am Main, 1988.
- Prozeß und Realität: Entwurf einer Kosmologie. Frankfurt am Main, 1979.

WILDAVSKY, Aaron: No Risk Is the Highest Risk of All. In: American Scientist, 67. 1979, S. 32ff.

WÖPPEL, Julius: Berufsorientierung durch die Schule (Sekundarstufe I). In: Handbuch zur Berufswahlvorbereitung. Hg.: Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, 1992, S. 16ff.

Thorsten Sühlsen



## Berufsprofil

.....

Wissen-  
schaft**Forschung:**

- Potenzial- und Kompetenzmessungen.
- Paradoxieprobleme in Organisationen.

**Lehre:**

- Innovationsprozesse
- Konstruktivistische Didaktik
- Netzwerkanalyse
- Organisationsberatung
- Projektmanagement
- Wissensmanagement
- Systemtheorie nach Luhmann

## Ausbildung

- Pädagogik, Promotion (Christian-Albrechts-Universität)
- Pädagogik/ Philosophie/ Psychologie, M.A. (Christian-Albrechts-Universität)
- Systemische Psychotherapie (Institut für systemische Studien)
- Systemisches Coaching & Supervision (Institut für systemische Studien)
- Systemische Einzel-, Paar-, Familienberatung (Advanced Studies)

<b>Fort- bildungen 2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation der Gesellschaft (Prof. D. Baecker)</li> <li>• Theorie sozialer Systeme (Prof. P. Fuchs)</li> <li>• Systemische Paartherapie (Dipl. Psych U. Wilken)</li> </ul>
<b>Tätigkeiten</b>	<p><b>Wissenschaftlicher Assistent am Lehrstuhl Prof. Hameyer:</b> Schulpädagogik   Bildungsmanagement <i>Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik</i> <a href="http://www.hameyer.uni-kiel.de/lehrstuhl/assistent.htm">http://www.hameyer.uni-kiel.de/lehrstuhl/assistent.htm</a></p> <p><b>Coach &amp; Supervisor</b> <a href="http://www.suehlsen.de">http://www.suehlsen.de</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Team-Supervision (Diakonie)</li> <li>- Einzel-Coaching (Bundesamt für Zivildienst)</li> <li>- Einzel-Coaching (Paritätär)</li> </ul> <p><b>Geschäftsführer: Beratung für Familie und Schule PartG</b> <a href="http://www.bfs-kiel.de">www.bfs-kiel.de</a></p> <p><b>Vereinsmitglied des ZKE e.V.</b></p> <p><i>Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Institut für Pädagogik, Zentrum für konstruktive Erziehungswissenschaft</i> <a href="http://www.uni-kiel.de/paedagogik/krope">www.uni-kiel.de/paedagogik/krope</a></p>
<b>Weiteres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Co-Dozentur: Gewalt in Familien (Universität Kiel)</li> <li>- Dozent/ Erwachsenenbildung (Bundesamt)</li> <li>- Projekt-Evaluation im Auftrag des Ministeriums für FSFJ des Landes Schleswig-Holstein (Universität Kiel)</li> <li>- Projektmanagement (Kinder- und Jugendhilfsdienst)</li> </ul>

Kiel, den 24.09.2009

Thorsten Sühlsen